



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

PAULO FREIRE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA

PAULO FREIRE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN
PERSPECTIVA

PAULO FREIRE AND TEACHING PORTUGUESE IN PERSPECTIVE

Júlia Mergen Ortiz

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

julia.mergen@unifesp.br

Vanda Maria da Silva Elias

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

vanda.elias@unifesp.br

Resumo: O presente artigo tem como tema um estudo sobre o pensamento de Paulo Freire e sua repercussão no e para o ensino de língua. É objetivo da pesquisa refletir sobre como a educação problematizadora/libertadora de Paulo Freire se faz presente no ensino de Língua Portuguesa orientado por pressupostos de estudos do texto de base sociointeracional. Para alcançar o objetivo descrito, o artigo organiza a reflexão em dois momentos. No primeiro instante, deixa em evidência alguns dos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, como apresentados pelo autor em suas publicações, e por outros estudiosos do pensamento do educador. No segundo instante, amplia o diálogo e promove uma articulação entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento de estudiosos da língua e do texto, que vem servindo de orientação ao ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, principalmente a partir de 1980. No diálogo estreito entre o pensamento de Paulo Freire e o dos linguistas elencados, observa a repercussão e o impacto da pedagogia de Paulo Freire para o ensino de Língua Portuguesa que, compreendendo a língua como forma de ação, visa a promover práticas situadas e significativas de escrita e leitura, por meio da reflexão, da crítica, da problematização e do questionamento por parte dos sujeitos aprendizes, protagonistas desse processo.

Palavras-chave: Paulo Freire. Estudos da Linguagem. Ensino de Língua Portuguesa.

Resumen: El presente artículo define como tema un estudio sobre el pensamiento de Paulo Freire y su repercusión en y para la enseñanza de lengua. Es objetivo de la investigación reflexionar sobre cómo la educación problematizadora/libertadora de Paulo Freire se hace presente en la enseñanza de Lengua Portuguesa orientado por presupuestos de estudios del texto de base socio-interaccional. Para alcanzar el objetivo descrito, el artículo organiza la reflexión en dos momentos. En el primer instante, deja en evidencia algunos de los presupuestos de la pedagogía de Paulo Freire, como presentados por el autor en sus publicaciones, y por otros estudiosos del pensamiento



del educador. En el segundo instante, amplía el diálogo y promueve una articulación entre el pensamiento de Paulo Freire y el pensamiento de estudiosos de la lengua y del texto, que sirve de orientación a la enseñanza de Lengua Portuguesa en el contexto brasileño, principalmente desde 1980. En el diálogo estrecho entre el pensamiento de Paulo Freire y de los lingüistas enumerados, se observa la repercusión y el impacto de la pedagogía de Paulo Freire para la enseñanza de Lengua Portuguesa que, comprendiendo la lengua como forma de acción, busca promover prácticas situadas y significativas de escritura y lectura, por medio de la reflexión, de la crítica, de la problematización y del cuestionamiento por parte de los sujetos aprendices, los protagonistas de ese proceso.

Palabras clave: Paulo Freire. Estudios de la Lenguaje. Enseñanza de Lengua Portuguesa.

Abstract: The article has as its theme a study on the thought of Paulo Freire and its repercussion on and for language teaching. It is the objective of the research to reflect about how the problematizing/liberating education of Paulo Freire is present in the teaching of Portuguese language guided by assumptions of studies of the socio-interactional-based text. Achieving the purpose described, the article organizes the reflection in two moments. In the first moment, it highlights some of the presuppositions of the pedagogy of Paulo Freire, as presented by the author in his publications, and by other scholars of the educator's thought. In the second moment, it expands the dialogue and promotes an articulation between the thought of Paulo Freire and the thought of scholars of the language and text, which has been serving as an orientation to the teaching of Portuguese in the Brazilian context, especially since 1980. In the close dialogue between the thinking of Paulo Freire and that of the linguists listed, notes the repercussion and impact of Paulo Freire's pedagogy on the teaching of the Portuguese language, which, understanding the language as a form of action, aims to promote practices situated and significant of writing and reading, through reflection, criticism, problematization and questioning by the learners, protagonists of this process.

Keywords: Paulo Freire. Language Studies. Teaching Portuguese.

Introdução

(Re)conhecido nacional e internacionalmente, o educador pernambucano Paulo Freire dedicou-se às causas dos sujeitos oprimidos, lutando a favor de uma educação popular e libertadora. Tornou-se, assim, referência mundial na alfabetização de adultos e é considerado, desde 2012, patrono da educação brasileira.

Neste ano em que comemoramos o centenário de nascimento desse grande educador, propomos, neste artigo, uma articulação entre o seu pensamento e estudos de linguistas que têm impactado o ensino de língua portuguesa desde os anos 80. A reflexão proposta tem como pergunta norteadora: como a pedagogia de Paulo Freire se faz repercutir no ensino de Língua Portuguesa?

Com esse propósito, organizamos o artigo em duas partes. Na primeira parte, apresentamos alguns dos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire para uma educação problematizadora/libertadora. Para tanto, duas obras do educador ganharam destaque nesta produção: *Pedagogia da Autonomia* (2018), que fala diretamente a professores e



professoras sobre os “saberes necessários à prática educativa”; e *Pedagogia do Oprimido* (2018), que estabelece fundamentos para a construção de uma prática educativa que liberta e conscientiza todos os que a constituem e dela participam. Na segunda parte deste artigo, dedicamo-nos ao diálogo pretendido em resposta à questão norteadora, tendo como base estudos realizados por pesquisadores/pesquisadoras da área da linguagem.

A educação na perspectiva de Paulo Freire: alguns pressupostos

Em seus estudos e publicações, Paulo Freire defende que “educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2018a, p. 35) e que é indissociável do processo educativo - e a ele intrínseco - seu caráter formador. Em outras palavras, educação escolar e formação humana desenvolvem-se simultaneamente na experiência educativa, porque faz parte da essência humana a possibilidade de sermos educados e formados. Essa possibilidade existe, segundo o autor, porque nos percebemos inacabados, e, a partir dessa consciência, adentramos em um permanente processo de busca pela nossa completude.

Assim sendo, a formação humana está intrinsecamente ligada à luta pela humanização; a um processo de busca permanente (e esperançosa) pelo Ser Mais; à tomada de consciência das situações de opressão em que vivemos e à luta para superá-las. Pensar o ser humano, na visão proposta por Paulo Freire, é pensá-lo enquanto ser que necessita emancipar-se de uma rede de opressões e situações desumanizadoras na qual foi lançado, mas não está permanentemente preso, uma vez que “somos seres *condicionados* mas não *determinados*” (FREIRE, 2018a, p.20, grifo do autor).

No desenvolvimento do seu pensamento sobre a “vocação ontológica do Ser Mais”, Freire nos explica que:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. [...] Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens (FREIRE, 2018b, p.40)

Ainda sobre o Ser Mais, Zitkoski, um dos organizadores do “Dicionário Paulo Freire”, esclarece que “[...] Freire concebe ‘ser mais’ como desafio da libertação dos oprimidos, como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização do seu ser mais” (2010, p. 646). É, pois, nesse sentido, que os seres humanos se encontram em um constante processo de desenvolvimento e de busca pela sua humanização e a dos outros oprimidos.



O ser humano vai formando a si e aos outros, em comunhão, através do diálogo e da problematização, tendo a ética como fundamento de suas ações.

Subjaz, portanto, à vocação ontológica do Ser Mais a compreensão de que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.*” (FREIRE, 2018a, p.47, grifo do autor). A frase, que ganha o destaque do próprio autor, constitui um dos pilares da educação para a liberdade, considerando que pressupõe o sujeito aprendiz como autor do seu processo de construção de conhecimento, como autor da sua formação, à medida que, com autonomia e pensamento crítico, vai tomando consciência do mundo e de si. Assim sendo, como concebida por Paulo Freire, a educação problematizadora/libertadora constitui-se um caminho contrário ao de uma “educação bancária”, pois

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que se resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 2018b, p.97-8, grifo do autor).

Se a “educação bancária” é uma educação para o conformismo, na qual reina a transmissão de conhecimento, como se os alunos e as alunas fossem depósitos e, por sua vez, os professores e professoras, como detentores do saber, depositassem seus conhecimentos neles (FREIRE, 2018ab); se, em uma “educação bancária”, não há a libertação dos sujeitos aprendizes, não há a possibilidade de formação de sujeitos críticos, autônomos, dialógicos, que sejam capazes de identificar as situações de opressão nas quais estão inseridos e de lutar por condições melhores de vida ou de trabalho, então, em oposição às práticas que educam para a omissão e o fatalismo, a pergunta e a problematização são peças-chave do processo educativo libertador. Trata-se de uma ideia nuclear do pensamento de Freire, como explica Mühl (2010, p.580)

[...] a atitude problematizadora é uma exigência central para o surgimento de um conhecimento verdadeiro e, concomitantemente, de um indivíduo autônomo e livre. A atitude de problematizar é uma exigência que nasce da condição antropológica do ser humano. Por isso, problematizar implica perguntar, e perguntar não é apenas um ato de conhecimento, mas um ato que realiza a existência humana.

Como concebida, a educação problematizadora/libertadora tem como base a dialogicidade - único caminho para o verdadeiro aprendizado. Portanto, a tomada de consciência, a construção do pensamento crítico, a *práxis* humana e a luta a favor da



emancipação e humanização dos sujeitos só é possível através do diálogo, que é a “força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo”, segundo Zitkoski (2010, p. 206).

Em termos de vivências nas aulas, o compartilhamento de opiniões permite a reflexão sobre o mundo e a construção da consciência crítica sobre a realidade, num processo em que cada um “diz a sua palavra” - tantas vezes silenciada. A palavra a que Freire se refere em suas obras está intimamente ligada à realidade, pois é “constituída por duas dimensões – ação e reflexão – de tal forma solidárias, que interagem radicalmente formando o que Paulo Freire denomina de “palavra verdadeira”. Portanto, não há “palavra verdadeira” que não seja *práxis*” (BASTOS, 2010, p.225). Palavra essa que só existe e só é ouvida à medida que os próprios sujeitos, a partir da conscientização, sabem-se capazes de dizê-la e sabem-se responsáveis pela luta para que ela seja efetivamente ouvida. “Dizer a palavra” corresponde não somente a compartilhar um posicionamento em determinada atividade, como também a refletir criticamente e agir sobre a realidade - lembrando sempre que a linguagem é uma forma poderosa de ação. Do mesmo modo, não há palavra verdadeira sem a reflexão sobre as práticas sociais, seus propósitos, os agentes nelas envolvidos, os meios e suportes de comunicação nelas utilizados, as ideologias e culturas que as delineiam. Todos esses aspectos são partes integrantes e primordiais da educação problematizadora/libertadora, como concebida por Paulo Freire.

Ainda em relação à conscientização e à criticidade, destacamos dos muitos ensinamentos de Paulo Freire o que diz respeito ao (re)conhecimento daquilo que nos faz sentir necessitados de libertação. A luta de cada um pela humanização do mundo – nossa “vocação ontológica” – passa, evidentemente, pelo reconhecimento daquilo que nos impede de ser verdadeiramente humanizados e livres, daquilo que nos desumaniza. Sendo assim, necessário se faz identificar o que Freire (2018b) chama de “situações-limites”, ou seja, situações de opressão, de indignidade nas quais vivemos e pelas quais somos, muitas vezes, sufocados. Perceber que nosso modo de viver é, muitas vezes, consequência das imposições das “situações-limites” é fundamental para o direcionamento de nossas atitudes e para a transformação dessas situações. Nesse sentido, Osowski (2010) argumenta que

Muitas delas [situações-limites] apresentam-se codificadas ou como formas culturais aceitas naturalmente e quem delas participa não percebe nenhuma possibilidade de alterá-las, pois sente-se sem condições para produzir mudanças. Entretanto, Paulo Freire propôs o desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia dessas situações-limites e numa pedagogia do anúncio de um inédito-viável a ser buscado e experienciado. Com isso os alunos e alunas, e os homens e mulheres em geral, aprenderão a romper com as situações de opressão e autoritarismo experienciadas, conscientizando-se de sua força transformadora e



tornando-se sujeitos capazes de gerar situações-libertadoras (OSOWSKI, 2010, p.657).

A *práxis* humana é consequência direta da tomada de consciência, portanto, aquele que verdadeiramente desvela a realidade em que vive e identifica o que há de desumanizador ao seu redor passa a ser comprometido com a verdadeira e objetiva transformação dessa realidade. Nas palavras mesmas de Freire: “Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limite” (2018b, p.126).

A consciência crítica, construída em processo pelos próprios sujeitos aprendizes, com a mediação e a orientação de professores e professoras, conduz a um compromisso com mudanças e transformações sociais. Esse engajamento, por sua vez, tem relação direta não com uma participação delimitada, mas com a inserção crítica nas práticas sociais, que resulta do processo de conscientização.

É, pois, considerando esses pressupostos que, na próxima seção, estabelecemos uma articulação entre a concepção de educação de Paulo Freire e a concepção de um ensino de Língua Portuguesa que tem em sua base a compreensão da linguagem como forma de ação.

Paulo Freire e o ensino de Língua Portuguesa: algumas repercussões

Pensar o ensino de Língua Portuguesa é pensar a língua como forma de ação. É o que nos diz Marcuschi (2010, p.23), quando considera que a língua é uma “forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade”, alinhando-se, assim, ao pensamento de Paulo Freire.

Se consideramos que o uso da língua ocorre em textos e se os textos são concretizadores de nossas práticas comunicativas e interacionais, então, ao ensino de língua a noção de texto e a de gênero textual são centrais.

Para estudiosos como Marcuschi (2010, p.31), Azeredo (2007), Koch; Elias (2016) e Geraldi (2006), os gêneros textuais estão intimamente ligados ao contexto social, portanto, dominar um gênero textual significa dominar uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Quanto ao entendimento do que venha a ser um texto, podemos dizer que, para sua produção e compreensão, não basta o conhecimento da língua, é preciso também



considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir na sociedade, conforme Koch; Elias (2016, p.15). Assim sendo, as autoras concebem o texto como “fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa”, ou seja, texto é uma "entidade multifacetada" que demanda para a sua produção e compreensão a relação entre sujeitos – contextos – conhecimentos.

Disso decorre que, no ensino da língua, é preciso considerar os motivos pelos quais o texto foi produzido (oralmente ou por escrito); os sujeitos envolvidos nesse processo; os conhecimentos ativados; os porquês dos componentes verbais e não verbais que o constituem, visto que

[...] todo o processo de ensino/ aprendizagem da língua consiste, necessariamente, em ensinar/ aprender a lidar com textos, produzindo-os, atribuindo-lhes sentido, observando como estão construídos e refletindo sobre a relação entre essa construção e sua relevância contextual ou sua funcionalidade (AZEREDO, 2007, p. 38-39).

Nos diversos campos de atuação humana, são muitas e variadas as possibilidades de comunicação nas quais precisamos nos posicionar, compreender argumentações, informar-nos, debater. Em relação ao que vivemos em nosso cotidiano como ir ao trabalho, à escola, ao supermercado, ao banco, aos correios; pesquisar sobre determinado candidato para escolher em quem votar; acompanhar o noticiário ou uma reportagem de determinado jornal, as práticas sociais permeadas e possibilitadas pela escrita que vivenciamos diariamente são inúmeras e diversas.

Ao tratar do uso social da escrita no âmbito da noção de letramento, Magda Soares (2018) elenca algumas competências de uso efetivo da língua que recuperamos nas palavras mesmas da autora:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...(SOARES, 2018, p.91-92, grifo nosso).

Os eventos de letramentos, entendidos como situações sociocomunicativas concretas que envolvem o uso da escrita (SOARES, 2006;2018), bem como as práticas de



letramentos, que se referem não só às especificidades de determinado evento de letramento, mas também às questões de natureza social e cultural que significam e delinham essas situações (SOARES, 2018), são importantes quesitos no ensino de língua, para o desenvolvimento de saberes relacionados às mais diversas práticas sociais e aos contextos que as engendram.

Quando distanciado dos contextos, ideologias e objetivos que definem as práticas sociais de leitura e de escrita, o ensino de língua nega o seu caráter formador e emancipatório, vai na contramão da pedagogia de Paulo Freire e, conseqüentemente, colabora para a preservação de concepções fatalistas da realidade e a manutenção das estruturas opressoras de poder; bem como dificulta o desenvolvimento humano, que demanda o trato na e pela linguagem da realidade social, o fomento ao pensamento crítico, ao diálogo, à ética e ao uso da linguagem como forma de ação e reflexão.

Sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire, o ensino de língua deve contribuir para a diminuição da distância entre as práticas sociais de leitura e escrita e as práticas escolares de leitura e escrita, subvertendo essa relação. Essa mudança pode contribuir para que a reprodução do “conhecimento” dê lugar ao conhecimento autêntico, vindo de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2018b); dê lugar ao saber contextualizado, significativo para o presente e o futuro do aluno e da aluna, dentro e fora da escola.

Ao sujeito aprendiz devem ser propiciadas condições para que (re)conheça a situação comunicativa na qual está inserido e seja capaz de mobilizar saberes necessários tanto para analisar e avaliar a situação criticamente, quanto para nela agir, por meio da linguagem, segundo suas necessidades, interesses e objetivos. Dizendo de um outro modo, o sujeito que assim procede sabe, dialogicamente, usar a língua para “dizer sua palavra” mediante a “leitura do mundo” (FREIRE, 2018b).

Toda essa ação envolve certamente saberes linguísticos formais, não os ignora. Ao contrário. Quando aprendidos de forma significativa, isto é, funcionando efetivamente em práticas comunicativas e interacionais, os conhecimentos linguísticos contribuem para a ampliação e o aprimoramento das nossas práticas languageiras; contribuem para que as nossas práticas languageiras sejam mais eficientes e eficazes.

Pensar um ensino de língua que tenha na base o pressuposto da ação na e pelo uso da linguagem; que propicie a reflexão sobre o uso da língua de forma situada; que requeira a atenção constante para esses usos e efeitos de sentido; que considere a variação nos usos da língua justificada por fatores sociais, interacionais, culturais e históricos é dialogar de perto com Paulo Freire no âmbito de sua proposta para uma educação problematizadora/libertadora que favoreça a construção do conhecimento crítico; a



realização de ações concretas no ambiente escolar, na comunidade, na sociedade; mudanças no modo de pensar e agir dos sujeitos aprendizes, não como forma de moldá-los, mas, sim, de valorização da vivência da ética, da autonomia e da vocação ontológica do ser humano.

Consideramos ser um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa contribuir para uma ação-reflexão no mundo com e por meio da linguagem, visto que o uso que fazemos da linguagem “revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não-verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc.” (KOCH; ELIAS, 2016, p.13).

Assim sendo, é objetivo do ensino de língua propiciar a compreensão de situações reais que nos desumanizam, que ferem a nossa dignidade e os nossos direitos, visto que a transformação dessas situações – através da *práxis* – é possível por meio de uma educação que problematize o mundo, e que, intencionalmente, revele caminhos e incentive práticas que favoreçam, por parte dos sujeitos aprendizes, a tomada de consciência de si, do mundo, da realidade em que vivem; que conduzam à vivência da “*práxis transformadora*”.

A inserção crítica nas práticas sociais demanda o desvelamento dos contextos, da realidade e das situações-limite em que sujeitos envolvidos estão imersos, ou seja, a inserção crítica pressupõe a tomada de consciência e implica a vivência da *práxis*, para a transformação da realidade outrora despercebida. A bem da verdade, trata-se de um processo conjunto: participar de práticas que dizem respeito ao uso da escrita e da leitura e suas funções sociais possibilita o (re)conhecimento da realidade concreta; e este, por sua vez, possibilita a inserção crítica nas práticas sociocomunicativas. Para fomentar essa inserção crítica nos sujeitos aprendizes é necessário compreender que

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (FREIRE, 2001, p.264).

Em se tratando de contexto, não existe uso da língua sem contexto; não se concebe texto sem contexto. Esse pressuposto dos estudos do texto, em uma abordagem cognitiva, social e interacional, está em comunhão com a pedagogia de Freire (2017, p. 16), visto



que, para o educador: “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto, ao ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Assim é que, para o autor, a leitura do mundo contribui para a leitura do texto, e a leitura do texto favorece a leitura do mundo.

O movimento entre “texto-contexto-texto” e entre “mundo-palavra-mundo” favorece ao aluno e à aluna debruçar-se sobre o texto, “recuperar” o contexto de sua produção e recepção para retornar ao texto com o olhar modificado pela análise dos contextos. Trata-se de um movimento que possibilita, também, problematizar uma temática – sempre próxima, inicialmente, da realidade dos alunos – dialogar sobre ela, desvelá-la criticamente, ler textos que permitam essa percepção e, por fim, voltar à temática com um novo olhar.

Sobre a importância da contextualização, esclarece Falkembach (2010, p.691) que as práticas educativas críticas encaram de forma conjunta a relação entre texto e contexto e isso propicia aos sujeitos aprendizes um posicionamento questionador, reflexivo diante dos objetos de conhecimento. Ainda explica a autora que, nos processos educativos libertadores, contexto concreto e teórico coexistem:

Esses processos educativos também agregam contextos concretos e teóricos. Situações existenciais, experiências da vida diária e práticas realizadas em âmbitos diversos da cotidianidade configuram contextos reais concretos, que são culturais e históricos. Fazem, então, dessas situações, experiências e práticas, objeto de conhecimento, na medida em que se voltam sobre elas para “ad-mirá-las” [...] Com isso fundam contextos teóricos desde os quais se realizam reflexões críticas sobre a constituição e os condicionamentos dos contextos reais concretos; sobre os fazeres, saberes, pensares, relações e ações vigentes em seus âmbitos e sobre as teorias que orientam as práticas que configuram e se configuram nesses contextos reais concretos (FALKEMBACH, 2010, p.691).

Numa situação de ensino em que os contextos, primeiro o concreto e, posteriormente, o teórico, são estabelecidos, torna-se possível um processo de aprendizagem que focaliza a prática sociocomunicativa concreta e vai desnudando essa prática, para perceber os seus motivos, os condicionantes e os saberes que possibilitam não apenas sua compreensão, mas também – e principalmente – a inserção nessa prática.

É preciso esclarecer que conceber desse modo o ensino de língua não significa negligenciar conteúdos ou o trabalho formal e sistemático da estrutura e gramática da língua, mas, sim, significa ter como base as práticas sociais perpassadas pela cultura escrita, que demandam conteúdos formais e sistemáticos para serem realizadas, mas não se resumem nem se limitam a eles.

Sob a ótica de uma educação que visa à tomada de consciência e à emancipação dos sujeitos, a leitura da palavra, como explica Freire (2017), é precedida e antecedida pela



leitura da realidade – das condições sociais, culturais e políticas em que o texto e a prática social se constituem. Avançando mais nessa concepção de leitura, Freire defende que

Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 2001, p.261).

Leitura é, portanto, um processo que envolve compreensão, diálogo, unidade entre diferentes saberes. Koch; Elias (2006) dizem que ler é uma atividade complexa de produção de sentidos. Trata-se de uma atividade complexa porque quem lê está em interação com quem produziu o texto, atento às orientações dadas no texto para o processo interlocutivo pretendido, ativando, com base no que o texto apresenta ou sugere, os seus conhecimentos de língua, de mundo, de outros textos, de modelos de interação.

Portanto, nessa concepção de leitura, que é respaldada numa concepção de texto como evento comunicativo e interacional; e de linguagem como ação, não se considera haver apenas um único sentido para o texto. Daí falarmos de sentidos, no plural. Na leitura de um texto, construímos sentidos, com base nas orientações do próprio texto, do seu propósito interacional e de todo um conjunto de conhecimentos envolvidos no texto. E essa construção de sentidos está assentada no tripé – autor/autora – texto – leitor/leitora.

Sendo assim, não se trata de levar em conta somente o que o texto mostra; nem considerar apenas o que o autor ou a autora pretende; nem, ainda, tampouco centralizar todo o processo no sujeito que lê, mas, sim, de partir do texto e do que ele orienta; do que o texto revela sobre o objetivo e a intenção do autor, sobre conhecimentos que foram mobilizados e considerados como compartilhados, sobre informações que são apresentadas como relevantes. E, diante de tudo isso, o leitor/ a leitora realiza várias atividades: pergunta, questiona, complementa, compara, infere, analisa, relaciona, avalia, conclui, levando em conta também os seus conhecimentos, as suas vivências, experiências e emoções.

Também compreendendo a leitura como atividade de produção de sentidos e marcada pela intersubjetividade, Geraldi (2006) enfatiza que, em sala de aula, alunos e alunas dialogam com o texto, e professores e professoras são mediadores e mediadoras deste diálogo, não são detentores do saber; logo, não podem considerar uma única leitura possível de um texto. É claro que educadores e educadoras precisam sempre estar atentos às interpretações que possam atingir um “horizonte problemático” (MARCUSCHI, 2008),



uma vez que estão sob uma “liberdade vigiada” (LAJOLO, 2009). Mas isso não impede de ouvir os alunos e as alunas, de permitir-lhes compartilhar suas impressões do texto, de fazer inferências e de construir suas próprias significações, interpretações e sentidos.

No quadro da educação problematizadora/libertadora, como proposta por Freire, educadores e educadoras levam em conta todas as interpretações que os alunos e as alunas queiram compartilhar, uma vez que "a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita", e que o leitor “nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações” (GERALDI, 2006, p.91). Se os sujeitos aprendizes são agentes, é preciso que, enquanto orientadores e orientadoras, nós, docentes, estejamos abertos às mais diversas percepções e inferências, produzidas pelas vivências de cada um.

A liberdade de compartilhar o que foi entendido da leitura de um texto e de investigar, dialogicamente, suas intenções e características, é parte fundamental da construção do conhecimento na aula de língua, que forma humana e criticamente, possibilita a autonomia do aluno, da aluna e, também, prepara os sujeitos aprendizes para eventos de letramentos presentes ou futuros, compreendidos historicamente.

Aprender a língua através do contato com textos diz respeito, também - além da leitura, análise e interpretação - à produção textual. A prática da escrita na escola precisa ser crítica, autoral, um espaço onde cada aluno e cada aluna usem a língua como uma forma de ação e diálogo. Os saberes de mundo, as inferências, as leituras do mundo e as leituras das palavras, tudo isso compõe um movimento autônomo, criativo e crítico que permite com que os sujeitos aprendizes digam sua palavra e desenvolvam-se intelectual, afetiva, cultural, social e politicamente.

Uma das principais tarefas da escola é a superação da artificialidade das práticas de leitura e escrita escolares, indica Geraldi (2006). Diferenciando “texto” de “redação”, o autor afirma que as redações propostas na escola não são resultados da produção de conhecimento, mas da reprodução de conhecimentos que não são efetivos. O autor chama de texto o resultado da verdadeira produção de conhecimento, provinda de uma reflexão e expressão autênticas, frutos da criticidade e subjetividade.

Infelizmente, a escola ainda prima, muitas vezes, por práticas de leitura e escrita artificiais e mecânicas, e necessário se faz a crítica à atividade de produção escrita com objetivo puramente avaliativo. Também, para Geraldi, as práticas de redação nas escolas envolvem um "aluno-função", que produz uma redação sem reflexão crítica, reproduzindo o que foi visto - não aprendido - na escola, e entrega-o ao "professor-função", cuja tarefa



é atribuir notas, mecanicamente, sem dar o devido valor ao resultado textual do processo criativo do aluno.

Ignora-se e silencia-se, dessa forma, o “aluno sujeito” e sua palavra, fruto de suas experiências e reflexões. As afirmações de Geraldi (2006) vão ao encontro do que nos fala Paulo Freire (2018ab), quando defende a autoria, a construção do conhecimento crítico traçada pelos próprios educandos e educandas - orientada pelos educadores e educadoras-, e quando sustenta uma aprendizagem por meio da apreensão substancial do objeto de estudo, para a construção e produção do conhecimento verdadeiro.

Ainda há de se fazer destaque ao fato de que Geraldi (2006) também faz referência ao ato de “devolver o direito à palavra”, o que implica, em sala de aula, um espaço sempre aberto ao diálogo e, nesse espaço, a garantia de uma fala e de uma escuta pautadas no respeito e no interesse aos conhecimentos do sujeito aprendiz, às suas vivências e experiências, ao seu olhar e compreensão sobre os contextos humanos em que atuam e neles são produtores de muitos significados.

Se concebemos os alunos e as alunas como sujeitos autores, que são capazes e têm o direito de produzir conhecimento, como demonstra Freire (2001), a prática da escrita no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pode tomar uma outra dimensão, contribuindo com a construção da autonomia, com a emancipação dos e das estudantes e com suas formações humana e multidimensional¹.

E todo esse trabalho é possível no ensino de Língua Portuguesa quando situado no quadro de uma educação problematizadora/libertadora que, ao promover uma análise crítica dos textos, considera tudo aquilo que compõe o texto - o que inclui posicionamentos ideológicos. Quando se considera o texto em todos os seus contextos - social, comunicativo, cultural, político, histórico, ideológico - é possível desenvolver a compreensão crítica e o desvelamento dos discursos nele contidos.

Na perspectiva da educação que visa à emancipação e humanização dos sujeitos, a realidade não se separa dos textos e não se separa dos discursos neles entranhados, portanto não se separa de ideologias. As práticas letradas acontecem por meio de relações sociocomunicativas, das interações sociais entre diferentes sujeitos, com diferentes posições sociais, econômicas e ideológicas. Assim, o ensino de língua na perspectiva paulo-freireana implica opor-se às práticas educativas ilusórias que contribuem para a

¹Simone Pestana (2014, p.26) explica que o termo multidimensionalidade refere-se ao “desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos.”



alienação, a manutenção das injustiças sociais e a falta de consciência dos sujeitos em relação às realidades opressoras (FREIRE, 2018b) - afinal, muitos nem sequer percebem os limites impostos pelas estruturas sociais, pela desigualdade social, pelas ideologias desumanizadoras que nos cercam.

Desse modo, um ensino de língua que pressupõe, por meio de atividades com a língua, o texto e a leitura, o questionamento e a reflexão sobre a realidade social, histórica, política e cultural dos sujeitos, contribui para um processo de emancipação e construção do conhecimento autêntico, como indica Paulo Freire (2018ab), em especial, quando desvela as situações desumanizadoras, opressoras e injustas, que parecem imutáveis mas não o são, vivenciando sempre a *práxis* e tendo consciência de que a linguagem é uma forma de agir no mundo para transformá-lo e humanizá-lo.

Oportunizar aos sujeitos aprendizes a vivência de situações sociocomunicativas mediadas pela leitura e escrita, proporcionar o contato com os mais diversos gêneros textuais, a prática de leitura e a análise de diferentes textos, bem como a autoria em projetos de produção textual – tudo de maneira contextualizada -, são ações importantes e necessárias para a conscientização e para o pleno desenvolvimento de cada educando, de cada educanda. São ações que contribuem para a emancipação dos sujeitos aprendizes, à medida que integram esses sujeitos a práticas político-sociais e que permitem a esses sujeitos reconhecerem-se como seres que se constituem na e pela linguagem e na relação com os outros, transformando-se e transformando os outros, e, conseqüentemente, o mundo em que vivem.

Considerações finais

Neste artigo, propusemos uma reflexão sobre a pedagogia de Paulo Freire para uma educação que privilegia o questionamento, a problematização, a criticidade dos sujeitos aprendizes, considerados em seu protagonismo nesse processo de construção de conhecimentos sobre o mundo, sobre si e sobre os outros.

Com base no diálogo estabelecido entre Paulo Freire e estudiosos da área de Educação e da Linguagem, percebemos o quanto o ideal de educação de Paulo Freire encontra-se repercutido e amplificado em um ensino de língua que tem como papel fundamental contribuir para a compreensão e transformação das nossas ações por meio do uso e da reflexão da própria língua nas esferas de atuação humana. Essa compreensão é condição para a transformação dos sujeitos aprendizes, das condições em que vivem e de



como se veem na sociedade e, conseqüentemente, para a transformação da própria realidade social.

Ainda podemos dizer, com base na reflexão proposta neste artigo, que o ensino de língua, fundamentado nas interações sociais e no diálogo, e voltado para práticas de escrita e de leitura em contextos de aprendizagem que promovam sentidos, é caminho para a emancipação e a formação humanas, para a conscientização e a inserção crítica dos sujeitos aprendizes nessas práticas sociocomunicativas, como indicado na perspectiva da educação problematizadora/libertadora de Paulo Freire.

Estamos cientes de que são muitos os desafios nesse caminhar por uma educação pautada nos princípios paulo-freireanos, mas estamos certos também de que a luta pela humanização da educação e do mundo é algo possível e o diálogo é componente constitutivo desse caminhar.

O diálogo que propusemos neste artigo em torno das ideias de Paulo Freire é revelador da amplitude, da repercussão e do impacto das ideias do grande educador, em particular no contexto da teoria e do ensino de língua. A Paulo Freire, a nossa eterna homenagem e gratidão.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BASTOS, Fabio da Purificação de. Dizer a sua palavra. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Texto/Contexto. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/483208519/A-importancia-do-ato-de-ler-em-tres-artigos-que-se-completam-Volume-22#>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, Ago/2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Acesso em: 15 mai. 2021.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz&Terra, 2018a.



FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. São Paulo: Paz&Terra, 2018b.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 01 maio 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?. **Em aberto**, v. 16, n. 69, p. 64 -82, jan. 2008. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374>. Acesso em: 10 jun 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MÜHL, Eldon Henrique. Problematização. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-Limites. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral?. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 24-41, Jun/2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713/1562>. Acesso em 22 abr. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser Mais. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



Agradecimentos

À Universidade Federal de São Paulo, por propiciar a construção crítica e o compartilhamento de saberes.

À Revista Olhares, pela oportunidade de partilhar nossas reflexões e homenagear nosso querido patrono da educação brasileira.

À orientadora deste artigo, por toda confiança e incentivo, e por proporcionar uma rica experiência de pesquisa e produção de conhecimento.

Aos professores e professoras de nosso país, pela doação constante e luta esperançosa por uma educação mais humana.

Recebido em: 09/08/2021

Aceito em: 29/09/2021