

CONCEITOS FREIRIANOS E A PERSPECTIVA IDEOLÓGICA DE LETRAMENTO (Algumas) relações possíveis

Leila Kely dos Santos da Paz
Silvio Nunes da Silva Júnior

Este estudo objetiva discutir sobre as possíveis relações entre os conceitos freirianos de opressão e esperança com as discussões propostas pelos estudos sobre letramento. Tal empreendimento se dá pela necessidade de os contextos de ensino e aprendizagem se adequarem ao que Street (1984, 2003) denomina letramento ideológico, o que compactua com as discussões de Freire (2019, 1997, 1992, 1967) sobre o combate à opressão do sujeito e a esperança no campo da Pedagogia

Os conceitos formulados nas obras de Paulo Freire foram e são sempre caros às discussões mais recentes sobre as práticas escolares. No dia a dia, alunos, professores e instituições estão imersos a uma onda contínua de acontecimentos nunca planejados nas realidades de sala de aula. Isso deixa nítido o caráter processual que o ensino e a vida estão situados numa perspectiva bastante ampla e, por consequência, ideológica. Dessa maneira, a educação brasileira precisa se ver livre de discursos e práticas excludentes que deixam de considerar o potencial crítico dos alunos em situações de aprendizagem de diferentes componentes curriculares. Esses discursos são denunciados por Freire (2019) ao tratar da opressão que comumente ocorre nas salas de aula, bem como na crítica que o autor estabelece a uma noção abstrata de esperança, a qual articula uma atuação docente para a adaptação e aceitação de realidades problemáticas de ensino.

Compactuando com as denúncias travadas nas obras freirianas, os estudos sobre letramento ideológico vêm defendendo, há alguns anos, a necessidade de as escolas formarem alunos críticos e capazes de promover mudanças em seus contextos quando suas vivências são

levadas em consideração e inter-relacionadas aos objetos de ensino, o que implica considerar o caráter atemporal dos conceitos freirianos para problematizar as práticas escolares, em especial na educação brasileira que há tempos vem sendo uma arena de combate à opressão dos menos favorecidos.

É sabido que as manifestações de opressão estão condicionadas a um “círculo vicioso”, o que, pela menor possibilidade de ascensão, leva-se ao ato de dominação de um ser ou grupo sobre outros seres e grupos de maneira quase antagônica. A opressão está na intolerância e na arrogância que movem as ações humanas em suas concepções individualistas, que se dá na falta da humanização.

Freire (2019, p. 40-41) reflete sobre o processo de desumanização que envolve os atos de opressão, afirmando que

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubem, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e estas, o *ser menos*. (grifos do autor)

A luta pela humanização não é fato dado para os oprimidos, mas para opressores e oprimidos numa função de desumanização dos seres. A desumanização não é algo simplório de acontecer. Ela é uma (des)construção dolorosa que envolve opressores para reparar os processos de injustiças cometidos contra os oprimidos, no intuito de desenvolver uma superação para um ser mais (um ser crítico em ações na coletividade e na luta por pautas de injustiças sociais na superação de situações-limites).

Segundo Freire (2019, p. 48), “a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas um homem libertando-se”. O processo de libertação é doloroso e não é fácil de acontecer e, por isso, proporciona a superação de suas situações-limites. A esse respeito, Freire (2019, p. 105, grifo do autor) complementa que essa “busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento do individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações

antagônicas entre opressores e oprimidos”. Nesse contexto, a busca pela (des)opressão nos espaços educacionais deve ser estabelecida pela luta da coletividade, respeitando as vivências dos alunos e promovendo o diálogo e a problematização, visto que “esta é a razão por que a concepção de problematizadora da educação não pode servir ao opressor” (FREIRE, 2019, p. 105). Em outras palavras, quando os professores permitem que haja o diálogo e indagam sobre situações-problemas que fazem parte do contexto dos alunos, atribui-se a (des)opressão e, assim, se estabelece o pensamento crítico.

Nessa concepção, as práticas docentes devem partir da premissa de que não deve haver subdivisões hierárquicas entre os constituintes da instituição de ensino. Essa percepção é constante na práxis. Dessa maneira, a práxis reporta continuamente à pesquisa e à indagação, pois

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. 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, 1992, p. 14).

Corroborando com Freire (1992) sobre a pesquisa que move para as indagações do mundo, é certo que o problematizar, o questionar e o refletir são pressupostos para a (des)opressão. Isso desperta nos fazeres/dizeres de professores e alunos a curiosidade que move e estimula o ser mais que emergem para diálogos autênticos e legítimos na inserção da criticidade. Nesse viés, para Freire (1992, p. 16) “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. Essa curiosidade que parte da (des)construção de uma consciência de opressor e oprimido imposta pelas concepções neoliberais de uma sociedade construída pelo capitalismo.

Nessa (des)construção, pessoas se descobrem como sujeitos de ação que podem mudar a realidade de si e dos próximos a partir de uma leitura do mundo e de sua consciência de classe, o que permite não ser mais um ser passível de movimentos alienantes pautados num ensino mecânico de imposição e supremacia dos saberes, mas, sim, um sujeito formado por um ensino que respeite as especificidades dos outros e, principalmente, as histórias e as culturas. A partir disso, é possível que ocorra a desopressão, pois se estabelece, na sala de aula, um querer

fazer mais, uma autonomia no seu processo de formação quando o sujeito se entende como parte de um contexto e de grupos na sociedade. Esse querer fazer se aproxima da pedagogia da esperança, conceito freiriano também caro a esta reflexão.

O ato de educar é uma constante manifestação de esperança. A esperança é entendida na dialogicidade que contribui para uma formação crítica que instiga os sujeitos em sua práxis (FREIRE, 2019). É uma esperança que não é estabelecida na percepção de esperar – comodismo que nos aliena, mas numa esperança de movimento e de luta. Atribuir ao professor a esperança de uma pedagogia humanizada é uma “agressão”, considerando que ser professor é uma construção contínua a partir de suas relações com o outro. Os diálogos permitidos em sala de aula contribuem para uma descodificação da condição de objeto justificada pela ideia de dominação e dominado, estabelecida por um sistema pautado no neoliberalismo (capitalista).

Segundo Freire (1992, p. 13), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprenda ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A constante manifestação de ensinar e de aprender na relação professor-aluno é o que os sujeitos vão se reconhecendo como parte de uma manifestação social, cultural e política. As manifestações de luta pela superação das situações-limites não podem acontecer no individualismo arrogante, mas nas ações coletivas que partem de temas relacionados às questões que envolvem determinados grupos em luta. Assim, “pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo” (FREIRE, 1997, p. 05).

Pensar nos processos de aprendizagem a partir de ações coletivas pressupõe uma visão ampla das questões que movem o mundo. Não é possível construir a aprendizagem baseada na criticidade pela lógica do individualismo, pois movimentos isolados tendem a ser hierárquicos e potencializadores da exclusão e da negação na luta dos sujeitos. A esse respeito, Freire (1997, p. 6) advoga que

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa luta é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento

ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão.

A política é um conceito a ser explorado e confrontado nos processos de luta que incluem as funcionalidades da ação crítica. Nessa perspectiva, a desesperança pedagógica é comitente do comodismo que rege o fazer de professores ao serem esperançosos na alienação do negacionismo que nega a política no ambiente escolar, como também as falácias sobre um ensino neutro, mas como a escola pode ser indiferente as questões que envolvem o mundo, já que ela é percebida como espaço formativo. O ideário de neutralidade não sustenta os processos de luta, pois enquanto seres pensantes o ser neutro não cabe à humanidade. É por isso que os métodos de alfabetização desenvolvidos por Freire eram pautados nas problemáticas que envolviam o dia a dia de trabalhadores do campo através de suas percepções sobre o acontecia na sua realidade. Para Brandão (1981, p. 9), “um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”. Em outras palavras, a educação é uma inserção de atos coletivos que vislumbram o ser mais.

Dessa maneira, Brandão (1981, p. 9) reforça que

A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

A educação não pode ser uma imposição pautada na opressão, mas, sim, uma virtude que busca no diálogo a superação. O processo de aprendizagem deve ser construído a partir de uma leitura crítica pautada nos acontecimentos sociais. Nesse sentido, pensar sobre o processo de aprendizagem de alunos/as em tempos como os atuais sugere que refletimos sobre ações de um ensino que busque na realidade a indagação. Voltando à Freire (1997, p. 42), acredita-se numa educação imbricada numa perspectiva progressista, na qual

ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso de professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinada. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado.

Uma concepção progressista se utiliza de temas socialmente relevantes que ampliam o senso crítico de professores e alunos. Indagar sobre temas polêmicos e propícios a diferentes debates não é uma ação que desrespeita os direitos humanos ou que possa desfavorecer determinada parcela de sujeitos sociais. Com o devido cuidado, esses temas podem estimular práticas de ensino articuladas às vivências dos sujeitos, o que implica a construção concreta e contínua de conhecimentos diversos.

Nessa linha de pensamento, Freire (1967, p. 20) apresenta a ideia de ação progressista frente aos preceitos da elite, os quais negam a luta dos oprimidos para exaltação de suas posições no mundo, pontuando que

Os grupos das elites, agarrados aos privilégios, não se contentam com a ideia, que eles próprios nunca tomaram a sério, de que a educação é “a alavanca do progresso”. Em realidade se comportam como se por esta mesma razão os frutos do progresso devessem ficar para os “cultos”. Eis a lógica do filisteísmo liberal-oligárquico. Democracia sim, mas para os privilégios, pois os dominados não têm condições para participar democraticamente.

A desconstrução da lógica emergida pela elite é o papel de uma educação que não aceita a neutralidade nos espaços escolares e, por esse mesmo motivo, também não condiz com a ideia de uma educação bancária (FREIRE, 2019) em que os alunos são meros receptores de informações advindas de um ser que sabe mais em sua superioridade hierárquica. Com isso, busca-se, na pedagogia da esperança, a democratização do ensino pela constante luta na coletividade da representação dos alunos na posição de oprimidos. Reconhecer a história dos alunos é imprescindível na formação de um professor progressista, pois ele sabe que a partir da vivência de seus alunos a transformação pode acontecer.

Tal compreensão se aproxima de uma perspectiva ideológica em relação às práticas escolares, o que compactua, sobretudo, com o que destacam os estudos sobre letramento quando se contrariam às práticas arcaicas de alfabetização e defendem a formação de sujeitos

críticos e propícios a agirem nas suas práticas sociais. Considerando essa dinâmica, o tópico a seguir traz algumas considerações sobre o letramento ideológico na educação escolar.

Os estudos sobre letramento no Brasil datam na década de 1980 quando, na Psicolinguística, Mary Kato mencionou uma visão superficial acerca desse tema, abrindo espaço para debates posteriores, principalmente em campos como a educação e a Linguística Aplicada. Diferentemente do que se conhece teoricamente e no plano prático como alfabetização, a inovação trazida pelos estudos dos letramentos esteve e está direcionada ao trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva processual, ideológica e que valoriza os saberes locais que emergem das práticas de vivência dos alunos dentro e fora do contexto escolar.

De acordo com Kleiman (1995, p. 15), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização”. Percebe-se que a finalidade de se trazer o letramento, numa visão processual, para o debate científico no Brasil surgiu dentro da noção de esperança de Freire (1997), quando professores-pesquisadores agiram ao invés de apenas terem a fantasiosa esperança de que o ensino da produção escrita na escola poderia, um dia, ser reconfigurado.

A iniciativa de buscar amparo em estudos anteriores, mesmo que fora do Brasil, para de alguma forma propor melhorias para as práticas de ensino da escrita na educação básica foi um modo crítico que, por mais que não houvesse o objetivo real, potencializou a desconstrução de práticas de ensino que influenciavam a opressão dentro das salas de aula. O conceito de letramento ideológico foi configurado por Street (1984), quando o autor identificou, numa ampla pesquisa, dois modelos de letramento preexistentes, a saber: o modelo autônomo, que condiz com o significado de alfabetização (leitura e escrita como habilidades restritas ao contexto escolar e baseadas na decodificação e escrita de códigos), e o modelo ideológico, que possibilita ampliar os horizontes do trabalho pedagógico com os diferentes componentes do currículo escolar.

Para Street (2003, p. 10-11),

Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas vêem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em idéias médicas) para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre que letramento deve ser distribuído, e por quê. Assim sendo, a pesquisa de caráter etnográfico não

sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social.

Por mais que os estudos tenham avançado, corrobora-se com Street (2003) quando destaca o apego das instituições escolares ao letramento autônomo, para o qual a escola se torna uma agência neutra e desvinculada de fatores externos. Esse ranço que ainda não foi apagado, principalmente de contextos de educação básica, favorece questões prejudiciais às formações dos alunos, em especial no que se refere à opressão de sujeitos que não se adequam ao método de ensino formal e antagônico defendido pela perspectiva autônoma, que é, por si só, excludente e polarizada. Sobre isso, Jung (2003) acredita que com a adoção do letramento autônomo a escola atribui o eventual fracasso de aprendizagem ao aluno. Diante disso, tal modelo de letramento defende que o sujeito que não aprende a escrita, a leitura ou a oralidade está imerso nessa ausência por pertencer a um dado grupo de pobres e marginalizados (JUNG, 2003). Esse modelo, ainda para Jung (2003), não é questionado pela sociedade e, por isso, muitas pessoas acabam se achando incapazes de aprender.

Ao adotar esse pensamento, o professor, influenciado pela instituição de ensino, apropria-se da noção de educação para adaptação no mundo (FREIRE, 1997). Nessa noção, o sujeito, ao invés de agir, se adapta a uma realidade, mesmo que essa realidade seja problemática, banindo qualquer possibilidade de mudança. Freire (1997) denuncia essa noção e propõe que o sujeito possa se inserir no mundo, uma vez que numa perspectiva de inserção é possível que se possa desenvolver alternativas de transformar os contextos, buscando sempre práticas mais coerentes e a formação de sujeitos questionadores. Essa questão compactua com as finalidades de se efetuar práticas de letramento ideológico em sala de aula, as quais agregam uma noção efetiva de esperança e combatem as diferentes opressões que ocorrem nos contextos escolares.

O que se defende, frente a essa realidade, é que o letramento autônomo seja parte integrante do ideológico, assim como a alfabetização, comumente conhecida, deve fazer parte do processo de letramento. Nessa ótica, Street (2003, p. 9)

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

Desse modo, não há como defender o ensino pautado numa perspectiva ideológica, crítica e dinâmica deixando de lado o desenvolvimento progressivo e significativo da leitura, da escrita e de outros pilares que constituem a atuação social dos sujeitos por meio da linguagem. O letramento ideológico alerta as instituições escolares para o uso social dos conhecimentos construídos na escola para além dos seus muros. Além de contribuir para o desenvolvimento dos alunos na articulação entre os objetos de ensino e o combate à opressão dentro de ações concretas de esperança numa pedagogia progressista, as práticas pedagógicas de letramento ideológico podem potencializar a compreensão dos alunos acerca das implicações da escola na vida social.

Com base no que foi explanado, o potencial crítico e transformador da educação escolar está intrinsecamente ligado ao papel do professor em inter-relação com as possibilidades dadas pelas instituições de ensino. Os processos de letramento são favorecidos a depender do empenho em ultrapassar os limites de métodos prontos que infelizmente são muitas vezes seguidos pelas escolas de educação básica.

A reflexão teórica desenvolvida neste estudo é apenas uma pequena parcela do potencial que os conceitos freirianos têm a oferecer para a educação escolar brasileira quando se objetiva combater a opressão a partir de ações efetivas estimuladas pela esperança por dias melhores dentro das salas de aula dentro de uma perspectiva ampla e ideológica. Os estudos sobre letramento contribuem para o pensamento crítico e implicam práticas pedagógicas dinâmicas, concretas e

coerentes com as necessidades dos alunos nos variados níveis de ensino. Longe de tentar impor verdades absolutas para a compreensão dos processos de letramento desenvolvidos nas ações pedagógicas, intentou-se, timidamente, instigar professores, escolas e demais hierarquias a propiciar formações realmente críticas e concretas de alunos que cotidianamente frequentam as escolas na busca por diferentes aprendizagens, uma vez que ato de ensinar vai além de diretrizes curriculares. As lutas por mudanças vão ser sempre desafiadoras, mas jamais impossíveis.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 67.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, A (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

STREET, B. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

Leila Kely dos Santos da Paz

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas (PPGECIM/UFAL).

E-mail: leilakely@outlook.com

Silvio Nunes da Silva Júnior

Doutorando e mestre em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL).

E-mail: junnyornunes@hotmail.com