

A educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora

Elisabete Ferreira Esteves Campos¹
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2023-0714>

Resumo

Partindo de estudos sobre educação humanista, o objetivo deste ensaio é apresentar os pressupostos político-pedagógicos para uma alfabetização libertadora na infância, com base no pensamento de Paulo Freire. O caráter humanizador, emancipatório e democrático da pedagogia freireana, fundamenta uma concepção de alfabetização, na qual o desenvolvimento cognitivo, cultural, emocional, ético e político não se dissocia. Nesse grave momento em que o mundo é atingido por uma pandemia de proporções inimagináveis, as crianças, mais do que nunca, precisam ser ouvidas, acolhidas e respeitadas em suas fragilidades, potencialidades e formas peculiares de viver esse momento inusitado. A alfabetização libertadora promove sua intensa participação como sujeitos na produção criativa do conhecimento. A leitura de mundo que, na perspectiva de Freire antecede a leitura da palavra, amplia-se nos processos de leitura e escrita e vai se tornando mais curiosa, promovendo formas variadas de ler, dizer e escrever o mundo em um processo de alfabetização libertadora.

Palavras-chave: Alfabetização libertadora. Educação humanista. Paulo Freire.

Abstract

This essay deals with studies on humanist education, with the objective of presenting political-pedagogical foundations for a liberating literacy, based on Paulo Freire's theory. The humanizing, emancipatory and democratic character of Freire's pedagogy, underlies a conception of literacy, in which the cognitive, cultural, emotional, ethical, and political development is not dissociated. In this serious moment when the world is hit by a pandemic of unimaginable proportions, children, more than ever, need to be heard, welcomed, and respected in their fragilities, potentialities, and peculiar ways of living this unusual moment. Liberating literacy promotes their intense participation as subjects in the creative production of knowledge. The reading of the world that, in Freire's perspective precedes the reading of the word, expands in the processes of reading and writing and becomes more curious, promoting different ways of reading, saying, and writing the world in a liberating literacy process.

Keywords: Liberating literacy. Humanistic education. Paulo Freire.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa “Políticas de gestão educacional e de formação dos profissionais da educação” e do Grupo de Estudos Paulo Freire. E-mail: betecampos@terra.com.br.

1 Introdução

Este ensaio decorre de estudos sobre políticas, processos e práticas de educação humanista, e tem como objetivo apresentar pressupostos político-pedagógicos para uma alfabetização libertadora na infância, com base no pensamento de Paulo Freire.

Compreendemos o conceito de alfabetização em sentido amplo, que não se limita à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, propondo o trabalho pedagógico com leitura e escrita de textos de diversos gêneros, abarcando seus aspectos culturais, sociais, históricos, éticos, estéticos e políticos. Refuta-se o estreitamento de métodos que se limitam a alfabetizar por meio de decodificação de letras, palavras e sílabas memorizadas mecanicamente, como também do método fônico ou instrução fônica presente na atual política de alfabetização (BRASIL, 2019).

Nossa oposição a uma alfabetização memorística, encontra suas bases teóricas na obra de Paulo Freire, cujos fundamentos foram sistematizados a partir de suas experiências com educação de adultos, antes do golpe de Estado de 1964, quando esteve à frente da criação e coordenação do movimento de educação popular (FREIRE, 2014). Reconhecendo a necessária democratização da cultura, da educação e a emergência política das classes populares, Freire se propôs a atacar os elevados índices de analfabetismo no País, que atingiam cerca de 16 milhões de jovens e adultos (FREIRE, 2014, p. 133), correspondendo a 39,6% da população com catorze anos ou mais. As práticas de alfabetização propostas por Freire (2005, 2014) tinham como propósito a reflexão crítica dessa população marginalizada, conscientizando sobre as contradições da sociedade opressora, o que provocou sua prisão e exílio.

As publicações de Freire decorrentes de seu trabalho prático com alfabetização de adultos, que posteriormente denominou de educação popular (FREIRE, 2001), associou o autor a esse segmento, levando ao entendimento de que sua teoria não é referência para a educação escolar de crianças. Essa crença foi sendo superada, a exemplo do grupo de pesquisadores que, em suas investigações, tiveram como “finalidade estudar a compreensão de Freire sobre a infância e as crianças”, o que contribuiu para que formulassem “uma Pedagogia da Infância Oprimida” (SANTOS NETO, ALVES, SILVA, 2011, p. 37).

Para esses pesquisadores, a exemplo dos adultos das camadas populares, as crianças também ficam submetidas a práticas de dominação autoritária por parte das pessoas que não reconhecem, quer as situações de opressão da infância nas crianças, ou a opressão da infância nos próprios adultos. Concluíram que a educação na infância requer uma “pedagogia que possibilite abertura suficiente para ter com as crianças um olhar de respeito às suas singularidades, necessidades e direitos” (SANTOS NETO, ALVES, SILVA, 2011, p. 37).

Essa e outras pesquisas sobre os fundamentos teóricos de Paulo Freire para a educação na infância, nos levaram a analisar e ampliar as possibilidades pedagógicas na alfabetização das crianças, com base na abordagem antropológica, política e filosofia da educação formulada por esse educador. Trata-se de uma pedagogia que analisa criticamente o lugar que tem sido ocupado pelas crianças na sociedade e nas escolas de educação formal para, com elas, conquistar outros lugares, considerando suas vozes, suas formas de experimentar e compreender a realidade.

Nesse grave momento em que o mundo é atingido por uma pandemia de proporções inimagináveis, as crianças, mais do que nunca, precisam ser ouvidas, acolhidas e respeitadas em suas fragilidades, em seus medos, em suas potencialidades e formas peculiares de viver esse momento inusitado. O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita não estão dissociados dos sentimentos e emoções vividas por aqueles e aquelas que aprendem, e pelos/as que ensinam. Os docentes, para além de sua vida pessoal absolutamente alterada na pandemia, também estão se sentido atingidos pelas contradições que emergem de uma sociedade que ora reconhece seus méritos por não pouparem esforços na continuidade do ensino durante a pandemia, ora os ataca,

seja porque estão reivindicando condições adequadas de trabalho com o advento da COVID-19, ou porque promovem uma educação que não atende aos valores requeridos por uma parcela das famílias. A volta às aulas presenciais sem que todos os profissionais da educação tenham sido priorizados no programa de vacinação, é um exemplo do descaso com a educação no País e, especialmente, com os grupos populares que frequentam as escolas públicas.

É um cenário dramático, complexo, mas oportuno para os debates em torno do papel da educação e dos pressupostos para uma alfabetização libertadora, com base no pensamento de Freire, fundamentada em princípios éticos, em contextos escolares que sejam permeados por relações dialógicas entre educadores e educandos inquietos, curiosos e questionadores.

Nesse ensaio, problematizaremos o ensino cartilhesco, mecanicista para, em seguida, tratar dos sentidos e significados de uma alfabetização libertadora. Destacamos o necessário acolhimento das crianças na pandemia, reafirmando processos e práticas de alfabetização concebida como exercício de cidadania. Encerramos apontando que os programas de alfabetização em disputa evidenciam contradições, tornando ainda mais necessários os debates acerca da educação para o fortalecimento de um projeto de sociedade democrática.

2 Problematizando o ensino cartilhesco

O percurso da educação brasileira sempre foi marcado por diferentes concepções pedagógicas e, em muitos períodos, predominou uma metodologia pautada na transmissão e memorização mecânica de conteúdos.

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. [...] A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita (FREIRE, 2008, p. 17-18).

Nessa metodologia memorística prevalece a transferência de conhecimentos por meio da narração da realidade como “algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado”, e a tarefa do professor e da professora, é “encher os educandos” com sua narração de conteúdos “que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p. 65). A realidade estática narrada pelos educadores e memorizada mecanicamente pelos educandos, transforma a palavra em “palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 2005, p. 66). É uma “visão bancária da educação”, na qual o “saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 67).

Nos anos de 1960, lutando contra essa “concepção bancária da educação”, Freire criou o movimento de alfabetização popular, reconhecendo a relevância dos “saberes de experiência feito” (FREIRE, 2001, p. 49) dessa população, como ponto de partida para alcançar o conhecimento científico, rigoroso, valorizando sua cultura, suas crenças, criatividade e possibilidade de construir o pensamento crítico.

Os fundamentos didático-pedagógicos de uma “concepção problematizadora e libertadora da educação” (FREIRE, 2005, p. 71) concebem as relações entre educandos e educadores mediatizadas por conteúdos que fazem parte da vida em sociedade, promovendo a gradativa construção da consciência crítica por meio do diálogo problematizador. A educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 77). Um mundo cuja leitura “precede a leitura da

palavra” e a leitura da palavra promove a continuidade da leitura do mundo, em um movimento dialético no qual “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2008, p.11).

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção do contexto para uma “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2008, p. 11), tornando-se, assim, “palavramundo” (FREIRE, 2008).

Texto e contexto, leitura do mundo e da palavra, não se dissociam e contribuem para a compreensão das contradições nessa sociedade que é desigual e excludente, sendo que uma das “tarefas da escola” e seus “professores e professoras progressistas” é “desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante” (FREIRE, 2001, p. 28), que mantém os estudantes como meros receptores de conteúdos e distantes de uma participação social, política.

As práticas de alfabetização formuladas pelo autor partem de conteúdos relacionados com as experiências cotidianas dos educandos, seus saberes, sua cultura, problematizando seu mundo para melhor compreenderem a realidade opressora à que estão submetidos. No movimento de educação popular, Freire (2014, p. 136) propunha uma “alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura”, ainda que fosse uma “introdução a essa democratização”

Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares, e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico. Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou, por outro lado, a doação ao povo do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca, e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 2014, p. 134).

Freire, de forma inquieta, opunha-se à alfabetização cartilhesca para ensinar que “Eva viu a uva” ou “a asa é da ave” a adultos que haviam enfrentado “as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’” (FREIRE, 2014, p. 136-137) ou a trabalhadores envolvidos com reivindicações para melhorar suas condições de trabalho e de vida. Tais práticas mantinham os adultos como receptores alienados de um conhecimento sem significado.

Convencido de uma necessária alfabetização conscientizadora, Freire criou nos “Círculos de Cultura”, um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador” (FREIRE, 2014, p. 141). O conteúdo programático partia do levantamento vocabular e compreensão dos sentidos e significados da diversidade de palavras que faziam parte da forma de expressão dos grupos populares. A investigação também identificava temas significativos de sua vida cotidiana. Nesse processo investigativo, palavras e temas geradores emergiam do diálogo entre a equipe envolvida com a educação popular e os adultos interessados em participar do programa de alfabetização.

Palavras como trabalho, terra, enxada, tijolo, moradia, favela, dentre outras e temas como arte popular, reforma agrária, profissão, nacionalismo, são alguns exemplos que surgiram nos diferentes grupos de alfabetizados (FREIRE, 2008, 2014). Palavras e temas eram organizados em fichas com imagens que compunham o material usado nos “Círculos de Cultura”, que substituíam os espaços escolares tradicionais.

Por estarem em diferentes localidades, com diferenças culturais, regionais e distintos interesses, as palavras e temas não eram iguais em todos os Círculos. Mas os mesmos princípios e fundamentos didático-pedagógicos constituíam os trabalhos grupais, uma vez que o diálogo problematizador acerca das palavras e temas mediavam as relações democráticas.

A organização em círculos viabilizava a proximidade e participação ativa de todo o grupo, proporcionando a aprendizagem coletiva das palavras geradoras. Desdobradas em sílabas, formavam-se outras palavras, ampliando a compreensão do sistema de escrita ao mesmo tempo em que se dialogava sobre seus sentidos e significados. Com a palavra favela, por exemplo, propunha-se analisar

[...] a situação existencial que representa em fotografia o aspecto de uma favela e em que se debate o problema da habitação, da alimentação, do vestuário, da saúde e da educação numa favela, e, mais ainda, em que se descobre a *favela* como situação problemática, se passa à visualização da *palavra*, com sua vinculação semântica (FREIRE, 2014a, p. 183, grifos do autor).

Com essa metodologia “dialética-dialógica” (FREIRE, 2005), a cultura popular era valorizada nas práticas de alfabetização por meio de outras palavras como jarro, batuque, arado, conscientizando de que não são apenas as elites colonialistas que têm cultura.

Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha [...] Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo (FREIRE, 2008, p. 75-76).

Da mesma forma que os adultos, as crianças participam de um universo infantil em diferentes realidades culturais, sociais e econômicas que precisam ser investigadas, analisadas, compreendidas e consideradas pelos educadores.

É preciso que ela [a professora] saiba que a sintaxe de seus alunos, sua prosódia, seus gostos, sua forma de dirigir-se a ela e a seus colegas, as regras com que brincam ou brigam entre si, tudo isso faz parte de sua *identidade cultural* a que jamais falta um corte de classe. E tudo isso tem de ser acatado para que o próprio educando, reconhecendo-se democraticamente respeitado no direito de dizer “*menas gente*”, possa aprender a razão gramatical dominante por que deve dizer “*menos gente*” (FREIRE, 2007, p. 68, destaques do autor).

Ao não identificar e compreender a identidade cultural das crianças no contexto de sua classe social, as práticas escolares tornam-se autoritárias e burocráticas, impondo o conhecimento formal das classes dominantes sem considerar, como ponto de partida, a leitura de mundo das crianças.

Lições cartilhescas podem não fazer sentido, mas ainda são encontradas em livros e apostilas que circulam em algumas escolas, como identificaram as pesquisadoras Glach e Klein (2015) e Vieira (2017).

[...] o que se verifica na análise dessas cartilhas, tomadas como exemplares ilustrativos dos séculos XVI até o século XX e início do século XXI, é que por mais que se tenham (re)elaborado os métodos, os livros usados como propagadores de “novas” propostas não conseguiram se desvencilhar de um “modelo”, ou seja, de uma estrutura que, aqui defendo, ficou viva na memória daqueles que se constituíram como autores desses “novos” livros. Na essência, o que vemos é que cada nova cartilha traz sempre ecos de uma tradição que ficou marcada na memória de quem um dia utilizou-se desse referencial na sua construção de leitor-autor (VIEIRA, 2017, p. 188).

As marcas de uma tradição cartilhesca também se revelam em atividades propostas para as crianças com frases bastante comuns, tais como: *no aniversário de Bianca tinha bolo, brigadeiro e beijinho*. A leitura e escrita dessa frase não faz sentido algum para crianças que nunca tiveram uma festa de aniversário e nunca comeram um doce chamado beijinho.

Para além de analisar se tais frases contribuem ou não com a alfabetização, é preciso reconhecer que há um processo de exclusão, de discriminação e desrespeito aos estudantes,

sejam adultos ou crianças, em um modelo de educação autoritária de ensino mecânico e acrítico de conteúdos.

Manter o ensino cartilhesco significa distanciar-se da realidade das crianças e de suas necessidades, padronizando culturas e ritmos, recusando conhecimentos prévios, discriminando e contribuindo com o fracasso escolar.

Em uma prática democrática, inclusiva, o ensino de conteúdos “não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos” (FREIRE, 2007, p. 69). Ao respeitar a cultura e o mundo dos estudantes, estabelece-se um vínculo afetivo de amorosidade que, longe de significar um amor piegas, é um ato de amor à humanidade. “É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo” (FREIRE, 2007, p. 69). Nessa relação dialógica-amorosa, o conhecimento se constrói a partir de conteúdos que se tornam significativos promovendo a reflexão das crianças acerca de temas instigantes e desafiadores.

3 Sentidos e significados da alfabetização libertadora

O conceito antropológico de ser humano inacabado, nas formulações teóricas de Freire, leva à compreensão da educação como processo permanente (FREIRE, 2001). Homens e mulheres “descobrem que pouco sabem sobre si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2005, p. 31). Essa necessidade de “saber mais” no âmbito da escola, está controlada por grupos que detêm o poder determinando, em seus programas e políticas educacionais, o que se aprende, como se aprende, quem deve aprender e como se deve ensinar. Alinhados à tese neoliberal, com uma suposta neutralidade da educação, grupos dominantes propõem a padronização de currículos e avaliações refutando o debate, o pensamento crítico, mantendo relações verticalizadas, como se constata no Projeto Escola sem Partido (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015) que, obviamente, toma partido.

A politicidade da educação não pode ser “teimosamente” negada, insistindo na sua neutralidade (FREIRE, 2001). O reconhecimento de sua politicidade requer o engajamento na luta pela humanização, pela desalienação, pela postura ético-democrática que se afirma em uma educação para a liberdade. Uma educação que não dissocia os saberes científicos de seus aspectos culturais, históricos, sociais e éticos. Rompe com a negação dos direitos humanos, com os preconceitos, racismo e naturalização das desigualdades. Em um currículo de educação libertadora, a escola deixa de ser segregadora, organizando tempos e espaços que promovam relações mais dignas e respeitadas, ensinando os valores da cidadania democrática que também é vivenciada em seus lugares sociais e seus territórios.

Nesse contexto, a alfabetização libertadora, da forma como a compreendemos, propõe que os estudantes aprendam a linguagem formal sem sofrerem discriminação por sua condição social, sua cultura e sua forma de expressão. As variações linguísticas oriundas das diferenças regionais e culturais que dão origem a gírias, jargões e dialetos, fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, bem como as diferenças entre linguagem escrita e falada, que também precisam ser objeto de ensino.

A alfabetização libertadora não valoriza apenas a língua dominante que considera incorretas outras formas de expressão. Tradicionalmente, a linguagem formal é concebida como única válida, sem lugar para as variantes que estão presentes na linguagem popular e que são corrigidas pelos docentes dizendo à criança que ela fala errado (LAPERUTA-MARTINS, 2017). Com sua identidade destruída, a criança, tímida e envergonhada, aceita a correção e o rótulo de não saber falar direito. Pode tornar-se vítima de chacotas, sofrendo com o bullying.

Opondo-se à essa prática discriminatória e reacionária, a alfabetização libertadora acolhe, respeita, dialoga e ensina com amorosidade. É o reconhecimento da diversidade

linguística do povo brasileiro, que poderá dar suporte para os docentes e para as crianças entenderem os elementos que constituem tal diversidade. E respeitá-las para aprender outras formas de comunicação.

Assim como há diversidade na linguagem falada, a escrita também é diversa e, como explica Ferreiro (2013), as culturas escritas são históricas e sociais. Há aspectos léxicos, sintáticos, semânticos, ortográficos, marcas de fala, que fazem parte desse processo histórico de construção linguística, com peculiaridades em diferentes tempos e lugares. A escrita, com suas marcas e complexidades, precisa ser compreendida em contextos de usos sociais e com suas referências linguísticas.

Os programas oficiais de alfabetização, no entanto, deixam as escolas à mercê das intencionalidades políticas e ideológicas dos diferentes governos. A cada mudança de governo, muda-se a política e o programa. A exclusão dos docentes dessas deliberações, leva à retrocessos uma vez que os grupos políticos desconsideram o percurso das diferentes redes de ensino do País e as peculiaridades de cada escola e respectivos projetos político-pedagógicos. As políticas que não partem de uma avaliação da realidade “não levam em conta em um mínimo instante, os homens em situação” (FREIRE, 2005, p. 98). Ou seja, desconsideram as especificidades das comunidades escolares tão diversas em nosso País.

O tema da alfabetização transforma-se em “slogans” e “mensagens salvadoras” (FREIRE, 2005) nos discursos políticos, depositando os conteúdos dos planos de governos nos educadores e educandos, que permanecem na condição de implementadores de tais políticas.

Cabe destacar que no atual momento de recrudescimento de pautas autoritárias e ultraconservadoras, ataques ao posicionamento crítico e à educação emancipadora se tornam cada vez mais exacerbados. A necessária conscientização dessa realidade é fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, para que a escola cumpra seu papel de contribuir com a construção e fortalecimento de uma sociedade democrática, propondo que as crianças, desde cedo, vivenciem ambientes e relações solidárias e éticas, fundadas no “sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE, 2001, p. 17).

4 Acolhendo as crianças no contexto da pandemia

Esse momento crucial que estamos vivendo, exige de nós outro olhar para a educação e para as crianças. Sem compreender de forma clara o que acontece, as crianças sentem os impactos da pandemia, vivendo um período de incertezas, de privações, impedidas de frequentar a escola, afastadas de seu convívio social com outras crianças e com outros membros da família.

É preciso acolhê-las e dialogar com elas sobre como têm vivido esse cotidiano, o que fazem e o que sentem. “As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham” (FREIRE, 2007, p. 98), respeitando seu “direito de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-las” (p. 26).

Ainda que as interações ocorram de forma remota, é preciso acolhê-las em suas angústias e seus medos, incentivando que expressem seus sentimentos nesse momento de tantas restrições e perdas. Aproveitar o pouco tempo de contato virtual com colegas, é uma rica oportunidade de interação que precisa ser alegre, prazerosa e respeitosa. Certamente nem todos os estudantes terão essa oportunidade pela falta de recursos e, nesse caso, construir outras formas de contato é também um compromisso com todas as crianças do País.

Divergindo de uma prática educativa para o desenvolvimento de “competências e habilidades socioemocionais” que se alinha aos pressupostos individualistas da teoria neoliberal, a alfabetização libertadora ao respeitar a individualidade das crianças, não

desconsidera os contextos históricos, sociais e os diversos fatores que estão envolvidos no ensino e aprendizagem.

O propósito da escola não é desenvolver habilidades ou competência para que os estudantes, individualmente, possam alcançar o sucesso profissional em um futuro incerto. A escola democrática compromete-se com a formação integral de todos os estudantes por meio da construção de saberes no campo das artes, da filosofia, da tecnologia, matemática, letras, ciências, em uma abordagem problematizadora e reflexão crítica, que não dissocia o desenvolvimento cognitivo, físico, social, ético e emocional.

A construção de conhecimentos não ocorre fora da pessoa humana com suas crenças e idiossincrasias. Mas não se trata de mobilizar e articular conhecimentos, valores e atitudes para resolver problemas de forma individual, mas valer-se do diálogo coletivo para conhecer-se, refletindo acerca de atitudes e valores assumidos e as necessárias mudanças pessoais e sociais. Provocar a reflexão sobre a realidade social mobiliza não apenas conhecimentos cognitivos, mas também emocionais.

Há crianças que vivem e sofrem discriminações em função de sua condição social, da cor de sua pele, da sua cultura e crença religiosa, e essa realidade não pode ser negligenciada pela escola. Essas crianças precisam ser acolhidas e os temas debatidos.

Racismo, trabalho infantil, desigualdade de gênero, saúde, desemprego, dentre tantos outros, podem ser abordados e discutidos por meio da leitura de textos, tendo o professor e a professora como condutores do processo. Os textos, nessa abordagem pedagógica, despertam a sensibilidade e a inserção na vida com um olhar mais fraterno e ético. Texto e contexto, sistema de escrita e características linguísticas, não se dissociam e se imbricam com os valores e sentimentos presentes nas pessoas.

As crianças podem ser instigadas a falar e registrar o que pensam, o que observam, o que ouvem na mídia e nas conversas com adultos sobre a pandemia, as vacinas, os cuidados com a higiene. Partem do senso comum transitando para a construção do conhecimento científico de forma gradativa, pesquisando, lendo e dialogando. A leitura ganha significado, superando uma atividade burocrática e escolarizada com o propósito de conseguir nota.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou 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 (FREIRE, 2007, p. 29).

A leitura da palavra não se dissocia da leitura de mundo que a precede e se amplia com os conhecimentos formais (FREIRE, 2008). E por isso se torna uma leitura curiosa, sendo que “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, 2007, p. 30).

A compreensão da realidade, que parte das experiências cotidianas e do pensamento infantil se amplia com a compreensão de conceitos, levando a um processo de alfabetização significativo.

Refuta-se, dessa forma, currículos padronizados, livros com conteúdos cartilhescos, memorizações, relações autoritárias e formação alienada, quando os docentes sabem “da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (FREIRE, 2014, p. 93).

5 Processos e práticas de alfabetização libertadora

A alfabetização libertadora, fundamentada na pedagogia humanista de Paulo Freire, é um ato político e ato de conhecimento que não se dissocia do caráter social dos conteúdos.

A diversidade de textos que circulam socialmente é produto histórico e cultural, implicando em uma seleção criteriosa para que façam parte do currículo escolar, de forma que os estudantes “se entreguem à curiosidade crítica”, para que os textos não “sejam lidos mecanicamente” (FREIRE, 2008, p. 39).

Livros infantis, contos e ditados populares, crônicas, textos literários, jornalísticos, instrucionais, propagandas, publicações em blogs e sites, dentre outros, precisam ser selecionados levando em conta os interesses dos estudantes, as especificidades do universo infantil e da faixa etária.

Os estudantes podem aprender sobre as características linguísticas dos textos, o gênero e tipo textual, a autoria, o contexto de produção, os propósitos e intenções das mensagens nem sempre explícitas, configurando uma pedagogia participativa, na qual os estudantes compartilham suas compreensões, interpretações e expressam suas ideias. É uma prática pedagógica que tem no alfabetizando o sujeito que constrói conhecimentos por meio do diálogo, evidenciando a politicidade da educação.

É que, na verdade, o contrário da manipulação nem é a neutralidade impossível nem o espontaneísmo. O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos (FREIRE, 2008, p. 39).

Quando as crianças ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética, podem partir de palavras que são significativas, como seu nome, por exemplo, para associar a sonoridade das letras a outras palavras que encontram nos títulos das histórias ou nomes de personagens. É um exemplo possível de um ensino com palavras que tem sentido para as crianças. Não há, portanto, um conjunto de palavras a serem ensinadas de forma padronizada, uma vez que estas emergem dos diálogos com os diferentes grupos de crianças, o que não significa negligenciar o planejamento intencional dos docentes para o ensino de conteúdos.

Trechos de histórias podem ser destacados para que se discuta o sentido das palavras na construção das frases, como nesses dois exemplos de uma história infantil:

Parecia estar ali há muito tempo. O outro, que tinha acabado de chegar, apesar de não ser tão velho, também não era novo. Ao longo da prateleira, outros livros pareciam **cochilar**, alheios à conversa. (GOMES, 2017, p. 5, destaque nosso)

[...]

Os olhos da bibliotecária se iluminaram por detrás das finas lentes dos óculos de ar azuis, e um sorriso **nasceu** em seu rosto (GOMES, 2017, p. 16, destaque nosso).

Livro que cochila, sorriso que nasce, não fazem parte do linguajar cotidiano, mas são exemplos de uma necessária prática pedagógica intencional, que permite focalizar a leitura para a compreensão do sentido figurado das palavras e perceber o estilo linguístico do autor, desafiando as crianças para que elas próprias construam linguagens figuradas.

Cabe à escola instrumentalizar os educandos no campo da língua e da linguagem, por meio do ensino dinâmico e significativo. Ainda que certa forma de expressão não faça parte do universo dos educandos, é necessário que aprendam o sistema formal da língua “que revela outra estrutura de pensar que não a sua” (FREIRE, 2008, p. 79).

As crianças, na medida em que avançam na compreensão do sistema de escrita alfabética, aprendem, ao mesmo tempo, a estrutura da linguagem formal, e assim vão também avançando na leitura e na produção de seus próprios textos. Com a prática de leitura rodiziada

de livros, pode-se propor que os estudantes elaborem sinopses sobre o que leram, apresentando aos colegas seus argumentos para indicar ou não determinado livro. A escrita de sinopses implica em aprender seus elementos característicos e requer empenho dos estudantes, uma vez que irão compartilhar com os colegas. Escrita, leitura e oralidade, prenhe de significados, são indissociáveis na alfabetização libertadora.

Os estudantes de anos posteriores, podem escrever textos mais elaborados, considerando as características do gênero, a construção gramatical, concordância verbal, ortografia e demais elementos que compõem a escrita formal. Podem divulgar suas produções em murais, criando um jornal ou um blog da escola. A escrita tem objetivos comunicativos reais e requer criatividade e responsabilidade na sua elaboração.

Com tais argumentos, defendemos que a alfabetização não se inicia nem se encerra nos primeiros anos de escolaridade e não significa apenas aprender o sistema alfabético. A apropriação da linguagem é um processo contínuo, por meio de interações dialógicas entre educadores e educandos, mediada pela diversidade textual, com diferentes temas, promovendo a reflexão acerca de seus sentidos e significados, da análise dos recursos linguísticos, da organização gramatical, dentre outros aspectos.

Essa aprendizagem não ocorre por meio de discursos vazios, posto que se trata de uma vivência diária de participação coletiva. É preciso que as crianças aprendam, logo cedo, que “fazer história é estar presente nela e não simplesmente nela representado” (FREIRE, 2008, p. 40) e é na escola que estudantes vivenciam a cidadania como conceito imbuído de valores humanistas, em defesa do bem-estar coletivo.

O compromisso com a educação cidadã, requer a abordagem de temas sensíveis a toda a humanidade como direitos humanos, preservação ambiental, saneamento básico, saúde, trabalho, racismo, preconceito, dentre outros. Ao discutir tais temas, desde a infância, a educação escolar contribui com a construção de uma sociedade mais solidária, que respeita toda a forma de vida no planeta.

Textos informativos, jornalísticos, artigos de opinião, contribuem para problematizar o descaso com as cidades, com as comunidades das periferias, com a destruição ambiental que desencadeia a propagação de doenças e epidemias. É preciso dialogar com os estudantes, ao longo da educação básica, sobre o desequilíbrio ambiental que, somado à negligência das políticas públicas, repercute na devastação e destruição do planeta, não garantindo condições dignas de vida a todas as pessoas. A educação alienante, que dissocia conteúdos escolares das questões sociais, é caminho para o abismo. Como seres de opção, podemos formular uma resposta mais contundente para transformar essa realidade.

Temos hoje uma geração de adultos que vivenciou uma escola autoritária, em que a leitura e escrita eram atividades burocráticas, desvinculadas da realidade e do pensamento crítico. A destruição ambiental não parecia um problema, nem as desigualdades, tidas como fatalismos. Essa educação bancária afastou gerações da leitura crítica do mundo como também da leitura de textos que poderiam contribuir com a conscientização dos dramas sociais vividos por milhões de pessoas. Afastou gerações da análise criteriosa sobre os problemas sociais.

Em nosso país se perde, a cada ano, milhões de leitores, como mostra a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (PRO-LIVRO, 2020) e curiosamente, a queda ocorre entre os mais ricos. É árdua a tarefa da educação em recuperar leitores e uma formação crítica roubada de muitas gerações. As crianças de hoje podem vivenciar a cidadania crítica para que não se transformem nos adultos alienados de amanhã.

6 Programas de alfabetização em disputa

Ainda que se tenha avançado nos debates sobre alfabetização, as políticas educacionais são elaboradas por técnicos que participam da equipe de governo e não partem da realidade das

escolas. Por outro lado, tais políticas não são simplesmente implementadas (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016), uma vez que passam pela visão de mundo dos educadores e educandos, pelas condições estruturais e pela forma como são compreendidas e consideradas nas práticas pedagógicas.

No entanto, a histórica relação de mando e subordinação que ainda predomina na sociedade brasileira, vale-se de sua força impositiva para coagir docentes a colocarem em prática políticas e programas de governo. “Manda quem pode, obedece quem tem juízo” é uma expressão comum em contextos autoritários e foi recentemente reforçada pelo Ministro da Saúde, ao afirmar que “é simples assim: um manda e o outro obedece” (MAZUI, 2020).

Mesmo sob pressão, educadores adeptos às pautas democráticas, ao assumirem o compromisso com uma educação integral, ética, humanizadora e libertadora, ao se manterem firmes em seus propósitos não são levados pelas políticas de forma acrítica e podem reafirmar a “luta incansável pela escola pública, de um lado, e de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor” (FREIRE, 2001, p. 28).

Apesar dos condicionamentos impostos pela política, pela economia, ideologia ou cultura dos grupos dominantes, os educadores e educadoras não estão determinados à submissão da ideologia reacionária.

Conscientes dos limites de sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe, pelo contrário, ter muito o que fazer para ajudar a própria transformação radical (FREIRE, 2001, p. 28).

Para Freire (2001, p. 28), a professora progressista não está “condenada ao imobilismo fatalista, imobilismo que não é capaz de compreender a dialeticidade entre infra e supra estrutura”. E é por isso que, “recusando a visão ingênua da educação como alavanca da transformação, recusa, igualmente, o desprezo por ela”.

Nesse sentido, “a clareza política é indispensável, necessária, mas não suficiente”, (FREIRE, 2001, p. 28). A escola é local de debate, de diálogo, de crítica, de trabalho coletivo para o fortalecimento de um projeto político-pedagógico que recusa a simples imposição de programas e políticas que mudam a cada mudança de governo.

A educação como prática da liberdade proposta por Freire (2014) compreende o compromisso coletivo com a escola pública que em sua essência é inclusiva, humanizadora e democrática, promovendo a educação crítica de educadores e educandos, consolidando sua intencionalidade político-pedagógica.

É nessa matriz crítica que o diálogo se torna o “indispensável caminho” (FREIRE, 2014, p. 141) para a elaboração de um projeto político-pedagógico, em cada escola, com a participação de toda comunidade escolar, para romper com as amarras de um projeto de destruição da democracia que vem se desenhando com sua ideologia manipuladora para controle de corpos e mentes promovendo uma leitura distorcida da realidade.

Os pressupostos de uma alfabetização libertadora “enquanto ato político e ato de conhecimento” implicam em um processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a ‘leitura’ e a ‘reescrita’ da realidade” (FREIRE, 2008, p. 41).

Com o apoio teórico de Freire, apresentamos, nesse ensaio teórico, argumentos que nos permitem indicar os fundamentos para uma alfabetização libertadora, como instrumento poderoso para o enfrentamento da atual investida repressora sobre a educação, que vem ocorrendo de forma sistemática. A luta contra a opressão, é um compromisso ético de todo docente que assume a educação como “ato de amor”, que é em si “um ato de coragem” (FREIRE, 2014, p. 127).

Considerações

Este texto, de abordagem teórica, destaca fundamentos político-pedagógicos na alfabetização de crianças, na perspectiva freireana de uma educação libertadora, crítica e ética. Não reduz a alfabetização à compreensão do sistema de escrita alfabética, mas a compreende como processo mais amplo, que requer investimentos nos processos da leitura compreensiva e da produção escrita, que acontece desde a educação infantil até anos posteriores de escolarização, ou seja, durante a educação básica.

Os aspectos que destacamos sobre alfabetização, com a base teórica de Freire, indicam possibilidades aos docentes que, a despeito de políticas de padronizações, podem assumir sua própria construção prático-teórica, tendo em vista a formação humanista e emancipatória dos estudantes.

Nesse cenário de grande instabilidade econômica e política, com a gravidade da situação sanitária do País, as crianças procuram compreender e lidar com essa realidade acionando recursos intelectuais, psicológicos e emocionais. O afastamento da rotina escolar e da interação com colegas e docentes, levou a um isolamento, cujas consequências são difíceis de avaliar.

É nessa situação desconfortável e inusitada, que poderá emergir um novo olhar para as crianças e para o currículo escolar. Não mais atividades padronizadas e memorísticas, posto que uma relação acolhedora, fraterna e dialógica se impõe.

Infelizmente, nem todas as crianças têm acesso à internet e não podem acompanhar aulas remotas. Muitas ainda estão fora da escola. A desigualdade em nosso País, acentuada pela austeridade fiscal e recuo das políticas sociais, impede que muitas crianças tenham, em casa, contato com livros, jogos e brinquedos. Há as que nem casa têm. A falta de outros recursos como cadernos, papéis, lápis coloridos, tintas, limitam as formas de expressão. As famílias, sofrendo também as consequências da pandemia, enfrentam obstáculos para acompanhar as crianças em seu desenvolvimento, em suas aprendizagens e necessidades.

Em função desse cenário desolador, com a disseminação do vírus e suas consequências devastadoras, as crianças precisam ser acolhidas. Seja nas interações à distância ou no momento do retorno às aulas presenciais, o diálogo amoroso é um ato de esperança. Acolher os relatos das crianças, carregados de saberes, sentimentos, dúvidas, curiosidades têm lugar primordial em um projeto freireano de educação libertadora. O que as crianças ouvem na mídia e nas conversas dos adultos, são conteúdos relevantes para serem discutidos e estudados na escola. O que significa o vírus? A vacina? Os procedimentos de cuidado com a saúde? A destruição ambiental? O isolamento? E tantas dificuldades que estamos enfrentando.

Os conhecimentos iniciais sobre os temas que estão presentes na atualidade, podem ser analisados a partir de diferentes olhares e se tornando, de forma gradativa, em conhecimento crítico, tanto quanto possível. Contos, lendas, crônicas, textos informativos abordam temas diversos ao mesmo tempo que podem ser divertidos, instigando a criatividade e imaginação.

Aprender a analisar e refletir sobre as questões sociais, sobre temas relacionados à vida no planeta, vivenciando relações éticas, de respeito e solidariedade faz parte da formação humanista para uma sociedade que zele pela democracia participativa.

A leitura de mundo que, na perspectiva de Freire antecede a leitura da palavra, amplia-se nos processos de leitura e escrita e vai se tornando mais curiosa, promovendo formas variadas de ler, dizer e escrever o mundo em um processo de alfabetização libertadora.

A alfabetização, torna-se, assim, significativa, conscientizadora, emancipadora e humanizadora, fortalecendo um projeto de nação democrática.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 332p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em: 20 fev. 2021.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 867/2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015. Acesso em: 23 out. 2020.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 18. ed. São Paulo: Olho D'água, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se complementam.** 49. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GACH, Jocilene dos Santos Pepe; KLEIN, Rejane. Um estudo sobre o material didático utilizado na alfabetização da rede pública do município de Irati. In: Congresso Nacional de Educação. 12., 2015. **Anais [...].** Paraná: PUC, 2015. p.35568-35583.

GOMES, Alexandre de Castro. **O livro que lê gente.** Ilustrações de Cris Alhadef. São Paulo: Cortez, 2017.

INSTITUTO PRO-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** 5. ed. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

LAPERUTA-MARTINS, Maridelma. Preconceito linguístico: origem na sociedade; término na escola. **Revista Observatório.** Palmas, v. 3, n. 1, p. 305-326 jan./mar. 2017.

MAZUI, Guilherme. 'É simples assim: um manda e o outro obedece', diz Pazzuelo ao lado de Bolsonaro. **G1. Globo.** publicado em 22 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/10/22/e-simples-assim-um-manda-e-o-outro-obedece-diz-pazuello-ao-lado-de-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 22 out. 2020.

SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, Maria Leila; SILVA, Marta Regina de Paulo da. Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **EccoS – Rev. Cient.** São Paulo, n. 26, p. 37-58, jul./dez. 2011.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 197f. Tese (doutorado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-BA, 2017.