

# AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS, EM DIÁLOGO COM A METODOLOGIA FREIRIANA

SONIA COUTO FEITOSA<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo tem como objetivo promover a reflexão acerca das práticas escolares de leitura e escrita presentes na formação de crianças, jovens e adultos e como essas práticas impactam na formação destes sujeitos. Buscamos reafirmar a necessidade de ressignificar essas práticas, de modo que elas possam contribuir com a emancipação e autonomia dos estudantes. Para isso, propomos refletir sobre a importância do espaço escolar como promotor do encontro com o prazer de aprender e como este espaço pode, por meio do trabalho com textos, promover o encantamento pela leitura. Por fim, o artigo traz uma reflexão sobre as práticas de alfabetização, questionando seu caráter reprodutivista e convidando os educadores a reinventarem suas práticas, tendo como referência a metodologia freiriana. É apresentada uma breve descrição dos momentos constituintes do Método Paulo Freire, incorporando neles novas possibilidades de aplicação.

## PALAVRAS-CHAVE

Método Paulo Freire. Alfabetização. Práticas escolares de leitura e escrita.

---

1. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo é licenciada em Letras e Pedagogia. É autora do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado* (Brasília: Liber livros, 2010) e de livros didáticos para EJA na perspectiva freiriana, dentre eles o material didático do Programa “Tecendo o Saber”, da Fundação Roberto Marinho e do SesiEduca no Rio de Janeiro. Foi também uma das coordenadoras responsáveis pelo Projeto Memória Edição Paulo Freire (2005). Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para Secretarias Municipais de Educação. Participou como docente e coordenadora pedagógica de projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos em vários estados. Atualmente coordena o Centro de Referência Paulo Freire que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado freiriano. (sonia@paulofreire.org)

## **ABSTRACT**

The objective of the text is to promote reflection around school practices of reading and writing present during the children formation, young and adults and how these practices create impact on subject's formation. We try to encourage the necessity to give a new significance of these practices, so that they may contribute with the emancipation and student's autonomy. In order for this to happen, we propose to think about the school place as a way to promote to find pleasure, learn and how this space can trough work with texts, promote the enchantment for reading. For last, the article brings a reflection around the practices of literacy, questioning its reproductive character and invite educators to reinvent their practices, having as reference the Freirean methodology. A short description is presented of Paulo Freire's literacy method, incorporating on them new possibilities to be applied.

## **KEYWORDS**

Paulo Freire Method. Literacy. Reading and writing school practices.

## ESCOLA, ESPAÇO DO ENCONTRO

Embora não tenhamos lembrança, o nascimento é o maior evento de nossas vidas. É o momento em que acontece o “grande encontro” entre o ser, até então limitado a um espaço restrito, embora aconchegante, e o mundo exterior. É o encontro com a luz, com a atmosfera, com a dor e, salvo algumas exceções, com o amor. Desse momento em diante, começa uma sucessão de encontros<sup>2</sup> e, em decorrência deles, se inicia um processo de acúmulo de experiências que vão nos ajudando nas escolhas que fazemos. De cada encontro nasce uma nova experiência e, mesmo na mais tenra idade, já temos uma considerável bagagem de saberes.

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

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

A sucessão de atividades deste tipo provoca o não gostar de escrever, o que explica a dificuldade cada vez mais frequente que os educandos têm diante de

---

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

uma página em branco.

Explica também os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF/2011/2012)<sup>3</sup>, que mostram que apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. De acordo com o INAF, ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses são competências de um leitor e escritor no nível máximo de seu processo de alfabetismo, considerado nível pleno. Excetuando-se os 7% considerados analfabetos e os 30% com alfabetismo em nível rudimentar, sobram ainda, segundo as pesquisas, 38% da população brasileira, que passaram pela escola, foram alfabetizados, mas não desenvolveram a condição de leitores e escritores proficientes.

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

## **O LUGAR DO TEXTO NA ESCOLA**

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

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

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

O ensino das regras como fim em si mesmo só consegue engessar o pensamento do educando. Os conteúdos fixados e moldados são devolvidos, ao educador, em

---

3 . Dados obtidos no site [http://www.ipm.org.br/pt-/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx).

Acesso em 26/10/2016, às 16h22min.

pacotes de frases feitas, que atendem, na grande maioria das vezes, às exigências ortográficas e gramaticais, mas não incorporam a reflexão sobre a língua, tampouco o conhecimento de como ela funciona.

Este descompasso tem sido responsável pelos dados estatísticos acima mencionados. É preciso que as práticas escolares de leitura e escrita, quase sempre esvaziadas de sentido e construídas apenas para alimentar a dinâmica da escola, deem lugar ao estudo efetivo da linguagem. O trabalho com texto, nesta perspectiva, contribui para reconstrução e reorganização do pensamento e com isso promove uma maior compreensão da língua escrita e de seu funcionamento.

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

A forma reducionista como essas práticas são tratadas, demonstra que precisamos repensar a formação docente. Assim como não é possível docência sem discência, também não é possível docência sem pesquisa. Da mesma forma, não é possível formar leitores e escritores proficientes se o educador não acumular experiências concretas com a leitura e a escrita.

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

Essa é uma tarefa de ambos, afinal, como nos diz Paulo Freire (1981, p. 79) *“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”*.

## **ESCOLA, ESPAÇO DE ENCANTAMENTO**

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

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

Alguns entregam-se passivamente, deixando-se contaminar pelo diagnóstico da escola que, muitas vezes, lhes confere o título de fracassado. Outros inteligentemente não aceitam este estigma e subvertem essa lógica. Para esses educandos, a curiosidade inicial dá lugar à ousadia e à rebeldia, característica atribuída comumente

ao adolescente e jovem. Mas seria a rebeldia uma marca negativa no jovem? Sobre isso Paulo Freire afirma,

*Os adultos deveriam compreender melhor que a rebeldia faz parte do processo de autonomia. Não é possível ser sem rebeldia. O grande problema é como amorosamente dar sentido produtivo, criador, ao rebelde, e não acabar com a rebeldia. E mais: O adolescente não pode ser a vida toda um rebelde, ele deve ser a vida toda um ser disposto a rebelar-se contra as injustiças do mundo. Mas ele tem que orientar a própria rebeldia no sentido da reconstrução. Os adolescentes precisam encontrar na escola propostas que ativem ou criem sonhos. (FREIRE, 2001)*

O que muitas vezes é visto como rebeldia é, na opinião de Ana Paula Corti, uma expressão da ausência de espaços de participação do jovem. Segundo ela,

*As escolas explicitam a presença da infância por todos os lados, mostrando que a condição infantil não é um obstáculo para o processo educativo, mas uma aliada e um importante ponto de partida. Coisa muito diferente ocorre quando focalizamos as escolas voltadas aos jovens. As marcas da juventude desaparecem dos espaços institucionais e geralmente retornam a eles pela ação ativa e muitas vezes transgressora dos próprios jovens (grafites, pichações, rabiscos, recados nos banheiros, boné, walkman na sala de aula) e são vistas como uma invasão ilegítima de elementos externos e estranhos ao ambiente escolar. (declaração extraída da edição 06 da revista Onda Jovem).*

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

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

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

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

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

entre ambos.

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

Ainda no campo das contradições, para muitos educandos a escola é, como espaço de socialização, sedutora, mas como espaço de aprendizagem, assustadora. Eles se referem a ela como o lugar que gostam de estar com amigos, mas quando indagados sobre qual espaço da escola eles preferem, constatamos, com pesar, que a sala de aula ocupa o último lugar da lista.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO: REPRODUZIR OU REINVENTAR?**

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

Hoje, mais do que nunca, neste mundo globalizado, inserido na Internet, leitura e escrita são fundamentais, porém temos que “ressignificar” o conceito de leitura e escrita.

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

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

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

Voltando à questão introdutória: Por que é preciso mudar? É necessário mudar, justamente, para o educador não formar hábitos cansativos, repetitivos, monótonos. É preciso mudar porque o trabalho docente ganha significado quando ele sabe em que momento da aprendizagem o educando está. O que deve ser feito para que ele continue e não desista, porque, ao tomar a decisão de não alfabetizar o educando mecanicamente, o educador posiciona-se a favor de todos os educandos. E isto é uma opção política. É um compromisso com a sociedade. É entender que educar é um ato político. Por isso deve acontecer a mudança.

Paulo Freire desenvolveu uma extraordinária experiência de alfabetização de adultos na década de 1960, conhecida como Método Paulo Freire, que alfabetizou e conscientizou trabalhadores em curto espaço de tempo.

Mas como alfabetizar com o Método Paulo Freire, hoje?

Um dos momentos mais marcantes de minha formação profissional ocorreu

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

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

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

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

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

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

## PRIMEIRO MOMENTO - INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

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

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

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

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

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

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

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

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

observar se:

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

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

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

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

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

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

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

## **SEGUNDO MOMENTO - TEMATIZAÇÃO**

Aqui é feita a seleção dos temas geradores.

Para que a tematização constitua significativo momento do Método Paulo

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

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

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

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

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

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

Sugere-se que o educador ou educadora incorpore práticas que favoreçam a leitura, tais como: rodas de leitura, empréstimos de livros se houver acervo na

escola, debate a partir de notícias de jornal, correspondência entre educandos, classes e escolas, leituras diárias de pequenos trechos da cultura popular, de clássicos da literatura, da mitologia grega, do folclore brasileiro, além da leitura de folhetos, panfletos, histórias em quadrinhos, manuais etc.

## **TERCEIRO MOMENTO - PROBLEMATIZAÇÃO**

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

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

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

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

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

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

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

seu conhecimento sobre o assunto.

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARRANO, Paulo. **Identidades juvenis e escola**. Alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n°10, nov.2000.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento** - fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez /IPF, 1998.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de Esperança** - o Método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. (org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Dissertação (concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho

D'Água, 1993.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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