

organizadoras

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Ana Paula Marques Beato-Canato

Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada



Programa de
Pós-Graduação
em Letras – UFPR



organizadoras

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Ana Paula Marques Beato-Canato

Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada



Programa de
Pós-Graduação
em Letras – UFPR

| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Pretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc



Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Gouveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal do Maranhão

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Arternoon, Ipopba, Freepik - Freepik

Revisão Os autores e autoras

Organizadoras Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim
Ana Paula Marques Beato-Canato

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371 Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada.
Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, Ana Paula
Marques Beato-Canato - organizadoras. São Paulo: Pimenta
Cultural, 2022. 294p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-349-7 (eBook)

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Pedagogia
freireana. 4. Educação linguística. 5. Diálogo. 6. Ensino.
7. Escola. I. Brahim, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos.
II. Beato-Canato, Ana Paula Marques. III. Título.

CDU: 371.13
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.497

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



**pimenta
cultural**
2 0 2 2

EPÍGRAFE

HOMENAGEM ÀS PROFESSORAS E AOS PROFESSORES

Giovana Mattos Brahim

Vocês nos inspiram
e também nos ensinam
por meio do esperarçar
vocês nos ensinam a transformar

se podem ensinar
podem aprender
educar um
é mudar o todo

não esqueçam que
não podem tudo, não podemos tudo
mas tendo voz e lugar
muito podem, muito podemos

aqui fica meu poema
curto, porém preciso, para homenagear
vocês que fazem muito
para o mundo embelezar



AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que formaram e/ou participaram da disciplina Pedagogia Freireana¹, Educação Linguística e Linguística Aplicada, ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, no segundo semestre de 2021, por toda a disponibilidade em constituir um ambiente afetoso e rigoroso, repleto de inquietações, trocas, aprendizagens e ações;

Às queridas Maria Aparecida Zanetti, Elza de Fátima Dissenha Costa e Jane Cleide Alves Hir por, cuidadosamente, terem escrito o prefácio e o posfácio deste *e-book*;

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, pelo apoio administrativo e financeiro para que tanto a disciplina quanto este *e-book* se tornassem realidade;

À Giovana Mattos Brahim por ter escrito o poema *Homenagem às professoras* e aos professores, que se transformou na epígrafe deste *e-book*.

¹ Assim como Ana Lucia Souza de Freitas (2020), no livro *Leituras de Freire: uma trilogia de referências*, optamos por empregar a grafia freireana para manter inalterado o nome do autor, diferente do que indicam as normas ortográficas que sugerem freiriano.



SUMÁRIO

Prefácio

**Leituras freireanas: múltiplos
olhares em diálogos formativos..... 14**

*Elza de Fátima Dissenha Costa
Maria Aparecida Zanetti*

Capítulo 1

**Cenas de uma sala de aula freireana:
um espaço aberto para ecologias
de saberes e (des)construções ontoepistemológicas..... 22**

*Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim
Ana Paula Marques Beato-Canato*

Capítulo 2

**Freire ou fake? Do debate
à produção de um podcast 48**

*Carla Alessandra Cursino
David Ferreira Severo
Glaucia Vargas Sanchez
Lucinéia Regina Martins
Marcia Morgenstern Ferreira
Marta Lopez Garcia
Patricia Helena Haas de Macedo
Raphael Barreto Vaz
Susana Pinheiro da Cruz Prestes*



Capítulo 3

Podcast Freire e fatos: o pensamento
freireano frente à realidade pandêmica 80

Débora Leite de Oliveira

Ilmara Ribeiro Pimentel

Michele Bruna de Sousa Silva Gal

Bruno Lury Alves Calaça

Capítulo 4

Letramentos em Guiné-Bissau:
reflexões sobre algumas atividades presentes
nos livros didáticos *Comunicar... em português 5* 88

Amanda Letícia Souza Cordovil Dias

Segunda Cá

Capítulo 5

**Reflexões freireanas sobre a experiência
em um programa de iniciação à docência** 132

Barbara Cortat Simoneli

Capítulo 6

**Perspectivas freireanas no livro
didático de língua inglesa** 168

Danielle do Rêgo Monteiro Rocha

Capítulo 7

**O corpo na educação como práxis
da liberdade:** conversas entre bell hooks
e Paulo Freire em *Ensinando a transgredir* 195

Luís Frederico Dornelas Conti



Capítulo 8

Diálogos com Paulo Freire: educação,
linguística aplicada e decolonialidade 226

Ana Lúcia Souza de Freitas

Lynn Mario Menezes de Souza

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Ana Paula Marques Beato-Canato

Posfácio 282

Sobre as organizadoras e autoras/es..... 285

Índice remissivo..... 292





Prefácio

Elza de Fátima Dissenha Costa

Maria Aparecida Zanetti

**LEITURAS
FREIREANAS:**
múltiplos olhares
em diálogos formativos

Somos duas professoras que, dentre outras afinidades, têm em comum, a esperança crítica enquanto imperativo existencial e histórico e a justa raiva, afirmadas por Freire, pelas relações de desumanização que alijam as gentes dos direitos básicos do viver, do ser humanos. Seremos convidadas para participar de uma das aulas da disciplina Pedagogia Freireana, Educação Linguística e Linguística Aplicada, para dialogarmos sobre as relações do pensamento de Paulo Freire com a práxis da população em situação de rua e dos movimentos sociais, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, retrata o quão fundamental é a unidade na diversidade das identidades e lutas nos diferentes espaços, inclusive nas universidades. Assim, o convite feito pelas Professoras Adriana e Ana Paula para prefaciар este *e-book* é, em primeiro lugar, uma honra e, por meio das vivências que a leitura desta obra nos proporcionou, uma possibilidade de olhar de outros lugares para modos de entender Freire e suas relações com o mundo e com a educação.

As dinâmicas construídas na Disciplina, apresentadas no Capítulo 1, estão encharcadas de reflexões sobre a realidade; como nos diz Freire no diálogo com Ira Shor, no livro *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*, “ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor” (1986, p.22). Nesse sentido, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Ana Paula Marques Beato-Canato, no Capítulo 1, intitulado *Cenas de uma sala de aula freireana: um espaço aberto para ecologias de saberes e (des)construções ontoepistemológicas*, dialogam sobre como constroem entre elas e com os/as convidados/as e estudantes, a disciplina, articulando diferentes saberes e conceitos freireanos em um exercício crítico de “ler, se lendo” ou de leitura da palavra e de re-leitura do mundo. Na maneira freireana de apresentar livros falados, as autoras, se põem no diálogo, mostrando seus percursos de construção não só da disciplina, como de suas próprias reflexões, numa constante pedagogo-

gia da pergunta. É possível, neste capítulo, ver as ideias e ter acesso aos *links* dos eventos que nos possibilitam ver os rostos dos participantes deste processo, numa relação dialética de construção, desconstrução e reconstrução de saberes e práticas formativas no espaço universitário e para além dele, nos desafios de gestar uma sociedade mais humana, inclusiva e esperançosa, pois, como nos diz Freire, não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperanças.

No Capítulo 2, *Freire ou fake? Do debate à produção de um podcast*, as autoras e autores, a partir da reflexão freireana sobre o direito de criticar, mas o dever de não mentir ao criticar, resgatam um conjunto de inverdades e/ou leituras precárias ou mesmo inexistentes sobre Paulo Freire que circulam nas redes sociais e constroem um podcast com quatro episódios, dialogando sobre temas como autoridade do professor, política e educação, conhecimentos, relações de Freire com o pensamento marxista e sobre os problemas da educação brasileira. Em cada um dos episódios registram cuidadosamente as fontes de pesquisa, ação essa que os grupos que se dispõem a divulgar materiais falsos não o fazem, e isso exige de nós um enorme exercício em pesquisar a origem e somente divulgar aqueles cuja fonte seja eticamente confiável e verificável.

Seguindo na direção de construção do diálogo e reflexão a partir de um podcast, o Capítulo 3, *Podcast Freire e fatos: Freire, Freire, eles não ligam para nós!*, busca, na constatação da atualidade do pensamento de Paulo Freire, refletir sobre o ser professor/a em tempos de pandemia, especialmente nos anos de 2020 e 2021 e as condições sociais, econômicas dos estudantes da educação básica, com a falta de acesso às tecnologias, demandadas pelo ensino remoto, além de uma crescente aproximação conservadora com a chamada educação bancária em contraposição a uma educação libertadora e problematizadora. Freire contribui com essa reflexão a partir de conceitos como inédito-viável, enquanto conceito-convite, pala-

vra-ação que se constrói pela práxis libertadora. Além disso, o relato de um dos autores, professor em Pernambuco, sobre as condições da educação nos tempos de pandemia, mostra as situações-limite, cuja tomada de consciência das mesmas instiga à práxis libertadora.

O Capítulo 4, *Letramentos em Guiné-Bissau: reflexões sobre algumas atividades presentes nos livros didáticos Comunicar... em português 5*, de autoria de Amanda Letícia Souza Cordovil Dias e Segunda Cá é um texto que, em analisando um livro didático produzido em Portugal para ser trabalhado com as crianças nas escolas de Guiné-Bissau, nos conta um pouco de sua história, de suas resistências, mas também os processos de colonização e subordinação. Os livros didáticos, sejam eles produzidos em seu próprio país ou em outro, pensam, de um modo geral, o aluno em abstrato. Os sujeitos concretos da prática educativa estão em cada sala de aula de nossas escolas e a forma de trabalhá-los, selecionando, resignificando, acrescentando outros temas e abordagens ao material didático disponibilizado, pode dialogar mais efetivamente com as realidades locais numa perspectiva desveladora e emancipadora. Para tanto, fazem-se necessárias políticas de formação e empoderamento dos professores, na constituição de um letramento crítico. As autoras, em suas análises, trabalham com conceitos como educação bancária, palavra-mundo, oprimido e opressor, dentre outros. Refletem sobre os limites deste livro didático e ensaiam algumas possibilidades de superação tendo em vista a cultura e a realidade da Guiné-Bissau.

As Reflexões freireanas sobre a experiência em um programa de iniciação à docência de Barbara Cortat Simoneli, presentes no Capítulo 5, pautadas nas vivências da autora na formação docente, registradas em seu diário de campo, sobre a prática de ensino de língua inglesa, trazem como centralidade a reflexão sobre teoria e prática, buscando para essa reflexão os conceitos freireanos, especialmente (e, como diz a autora, esperançosamente) de problematização e transformação

da realidade, e da autonomia docente e discente. Barbara avalia que a predominância da instrumentalidade, de exercícios gramaticais (acríticos e repetitivos), conteudismo e da falta de criticidade nas abordagens e práticas do ensino torna-o majoritariamente tradicional e até mesmo ineficaz, reforçando a crença de que não é possível aprender inglês na escola pública. A autora busca, ao longo de seu texto, mostrar os limites da prática docente, mas, ao mesmo tempo, as suas possibilidades, num bonito e esperançoso processo de se pensar futura docente.

No capítulo 6, *Análise de uma unidade de livro didático a partir das perspectivas freireanas*, Danielle do Rêgo Monteiro Rocha nos instiga a investigar a primeira unidade do livro de inglês para o Ensino Médio *Way To Go 3*, intitulada *Ethnic Diversity in Brazil*. Essa análise aborda questões relacionadas à diversidade, à ideia de pertencimento, representatividade, consciência de si e do mundo, à educação problematizadora como contraponto à educação bancária, temas bastante caros a Freire e a bell hooks, professora e ativista estadunidense bastante influenciada pelo pensamento de Paulo Freire e também uma das referências utilizadas em seus estudos. Neste trabalho, Danielle tem como intuito verificar se esse livro didático favoreceria discussões freireanas e se ela, como professora, dialogaria com ele de uma maneira mais consciente e engajada. Nessa investigação, um dos aspectos importantes é o que a autora entende que seja essencial tanto para Freire quanto para hooks: a educação entendida como prática da liberdade, de forma que possibilite retomar e desenvolver a noção de comunidade, “de consciência de classe ou consciência de si e de seu papel na coletividade”. A análise feita por Danielle termina não como coisa acabada, mas, seguindo a ideia de inacabamento do ser e da nossa vocação para “ser mais” proposta por Freire, nos deixa uma série de questionamentos que conversam muito com o que temos vivenciado na sociedade brasileira da contemporaneidade.

Já, no capítulo 7, *O corpo na educação como práxis da liberdade: conversas entre bell hooks e Paulo Freire em Ensinando a Transgredir*, Luís Frederico Dornelas Conti nos propõe a refletir sobre como Freire (1967; 1983) e bell hooks (2013) dialogam no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, em que ela tece reflexões sobre a educação a partir da leitura do livro *Educação como prática da liberdade*, de Freire (1992). Luís Frederico nos traz a voz de Paulo Freire ressignificada na de bell hooks, alegando que essa contribui para problematizar, aprofundar, complexificar a pedagogia freireana, relatando o quanto ela se identifica com o oprimido na relação opressor/oprimido, como Freire a apresenta em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, e a importância do corpo, tantas vezes desconsiderado nas práticas educacionais tradicionais, bem como sua relação com a liberdade e a transgressão. As ressignificações trazidas por Luís Frederico conversam com perspectivas de viés decolonial, ressoando Quijano, Mignolo, Vásquez e Oyěwùmí. E nessa profícua conversa entre diferentes posicionamentos, este capítulo contribui para que (re) pensemos a ideia de práxis e seu papel na transformação do mundo, a importância do diálogo e o reconhecimento da não neutralidade, do papel político da escola e de considerar o “saber de experiência feito” advogado por Freire. E, na parte final do capítulo, como fez inicialmente com bell hooks, o autor nos relata as vivências de seus primeiros contatos com Freire, em meio ao vai e vem de entradas e saídas de ônibus e o zum-zum-zum de gente, trazendo seu corpo para a roda de conversa, revelando-nos como adquiriu “a coragem e a linguagem com a qual articular que tipo de professor” ele queria ser.

Como não poderia deixar de ser, numa proposição de trabalho como esta feita pelas Professoras Adriana e Ana Paula, o capítulo 8, *Diálogos com Paulo Freire: educação, linguística aplicada e decolonialidade*, último desse e-book, faz com que retomemos as discussões anteriores utilizando uma forma dialogada a partir da pedagogia da pergunta e incitando-nos inúmeras provocações. Elaborado a partir do

encontro de encerramento da disciplina que deu origem aos instigantes textos que aqui temos, é uma conversa que exercita o que Freire consideraria o “genuíno processo de escuta do outro”, que implica não em concordância, mas em compreensão do que envolve quem se pronuncia, para quem o faz, com que intenção e em que contexto, lembrando de que esse processo é dinâmico e as posições de quem se pronuncia são flutuantes, já que são pautadas pelo diálogo, que não acontece se não há também “um profundo amor ao mundo e aos homens e às mulheres” e é o encontro para que possamos “ser mais”, como lembram as professoras Adriana e Ana Paula no texto que faz a abertura do capítulo. Nesse encerramento do evento, mas não do diálogo, Ana Lúcia Souza de Freitas, estudiosa de Freire com pós-doutorado em pedagogia crítica, e Lynn Mário Menezes de Souza, da área de linguagens, com experiência na área de linguística e ênfase em linguística aplicada e contribuições nos estudos decoloniais, tecem um franco diálogo lançando novas possibilidades de compreensão dos textos freireanos na sua relação com os estudos da decolonialidade e com os tempos que vivemos. Ana Lúcia e Lynn Mário trazem para o diálogo também seus corpos e vivências dos primeiros contatos com Freire, não somente a partir das leituras dele feitas por meio de seus escritos, mas dos encontros que com ele tiveram de outras formas, falando dos impactos que esse contato teve e tem na constituição do homem e da mulher que atuam na área da educação e que encerram esse evento. Como hooks, a pergunta que Lynn Mario se faz quando entra em contato com o que ele chama de “a complexidade de Freire” na *Pedagogia do oprimido* é “onde que eu me encaixo?” Curiosos ou curiosas para saber a resposta? Sugerimos então que não percam este último capítulo do e-book, que traz também discussões sobre o processo de leitura e a produção de sentidos, além de ideias de diferentes autores e autoras, como Rancière, Ramón Grosfoguel, Edward Said, Enrique Dussel, Biesta, Boaventura de Souza Santos e Vera Candau, e alguns pontos de afinidade e distanciamento entre esses e essas e o pensamento de Paulo Freire.

Finalizamos esse prefácio também com uma pedagogia da pergunta, reproduzindo aqui o que a professora Ana Freitas coloca: “... afinal, quem é Paulo Freire? Qual o legado que ele nos deixou? Como reinventamos seu pensamento na atualidade de nossas práticas, em favor de uma educação emancipatória?” Ler os textos, que de maneira breve enunciamos aqui, é uma possibilidade de ajudar a responder a essas perguntas e a estimular uma série de outras na nossa busca do sempre “ser mais” freireano. Que façamos ótimas leituras e que essas nos suscitem inúmeras outras inquietações e práxis.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

Verão / Janeiro / 2022
Elza de Fátima Dissenha Costa
Maria Aparecida Zanetti

1

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Ana Paula Marques Beato-Canato

CENAS DE UMA SALA DE AULA FREIREANA: um espaço aberto para ecologias de saberes e (des)construções ontoepistemológicas

²Nos últimos anos, as epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS; MENESES, 2009) têm nos convidado a pensar em ecologias de saberes, no sentido de articular conhecimentos científicos e artesanais (SOUSA SANTOS, 2018). Instigadas por esse chamado, em tempos pandêmicos que nos colocaram tantos desafios, no ano em que celebramos o centenário do educador brasileiro Paulo Freire, decidimos ofertar uma disciplina em nosso Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, que possibilitasse revisitar algumas de suas obras e estabelecer relações com outros conceitos e áreas de conhecimento.

A proposta também foi influenciada por nossas inquietações em relação à frequente menção às obras de Paulo Freire em vários trabalhos de intelectuais que desenvolvem estudos sobre letramento crítico e teorias decoloniais. Em um dos textos discutidos com o grupo, Menezes de Souza (2011), defende que

O letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Freire. Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprender [sic] a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. Ler criticamente implica, então, em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem [sic] origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa

² A primeira versão deste texto foi apresentada oralmente no *VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas*, momento em que pudemos expor nossa experiência e dialogamos com outras pessoas que participaram do simpósio. A referência da apresentação é: BEATO-CANATO, A. P. M.; MATTOS BRAHIM, A. C. S. de. Cenas de uma sala de aula (freireana): um espaço aberto para ecologias de saberes e (des)construções ontoepistemológicas. In: VIII CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. 15-17 set. 2021, Londrina (UEL). *Trabalhos apresentados* [...]. Londrina: (UEL), 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17qdlRxnOvnnP-DZd6JiTd4TUEVDB6jkdC/view>Acesso em: 20 jan. 2021.

percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade do papel das origens sociais e da história na relação freireana palavra-mundo. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132)

Já colonialidade é interpretada como a maneira como vivemos em consequência do colonialismo que hierarquizou seres, saberes e poderes para justificar suas brutalidades (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007). As teorias decoloniais têm denunciado tais violências e trabalhado em busca de caminhos e práxis que visam pensar, sentir, fazer e viver de modo outro (MIGNOLO; WALSH, 2018). O contato com estudos sobre letramento crítico e decolonialidade nos levou a inúmeras perguntas como: Em que sentido os estudos sobre letramento crítico têm conseguido ampliar conceitos freireanos? Paulo Freire pode ser entendido como um intelectual com pensamentos decoloniais? É possível considerar o educador como um precursor do pensamento decolonial? A ideia de crítica presente nas teorias decoloniais é a mesma presente na pedagogia freireana? Sendo ou não, quais são as semelhanças e diferenças? Freire pode nos ajudar a pensar sobre a decolonialidade? Em que sentido? Com tantas inquietações e desejo de saber mais, propusemos a disciplina com o intuito de propiciar oportunidades de construção de entendimentos sobre a pedagogia freireana em diálogo com outras teorias e subsidiar propostas pedagógicas em educação linguística.

Este capítulo introdutório tem como primeiro objetivo apresentar uma breve descrição sobre como a disciplina Pedagogia Freireana, Educação Linguística e Linguística Aplicada foi planejada e desenvolvida, bem como os trabalhos finais apresentados por discentes e que compõem os capítulos seguintes deste *e-book*. Em seguida, por meio de uma narrativa dialogada, inspirada nos muitos livros falados que Freire produziu com colegas intelectuais, pretendemos criar inteligibilidades sobre nossa experiência educativa colaborativa, possibilitada pela oferta da disciplina ao longo do primeiro semestre de 2021.

A DISCIPLINA PEDAGOGIA FREIREANA, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA

A disciplina ocorreu no primeiro semestre de 2021, ao longo de quinze semanas, com encontros síncronos *on-line* via Plataforma Teams, em função da necessidade de isolamento físico decorrente da pandemia da Covid-19. O objetivo era de revisitar obras e conceitos freireanos, entrelaçá-los com outros conceitos e áreas de conhecimento, mais especificamente com estudos sobre letramento crítico e decolonialidade, e ainda subsidiar propostas pedagógicas. Todo o material foi organizado na plataforma UFPR Virtual onde a turma encontrava os textos a serem lidos previamente (vide Quadro 1), bem como atividades e espaços para compartilhamento de impressões e problematizações. Nos encontros síncronos, fazíamos discussões dos textos e diálogos com pessoas convidadas.

Quadro 1 - Cronograma de leituras da disciplina Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada.

CRONOGRAMA DAS LEITURAS	
Data da aula síncrona/ semana	Tópicos e textos
Semana 1: 26/03	Introdução à pedagogia de Paulo Freire: FREIRE, P. <i>Educação como prática da liberdade</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
Semana 2: 09/04	A Pedagogia do Oprimido - Parte 1: FREIRE, P. <i>Pedagogia do Oprimido</i> . 17 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, [1974] 1987. (Capítulo 1 e 2)
Semana 3: 16/04	A Pedagogia do Oprimido - Parte 2: FREIRE, P. <i>Pedagogia do Oprimido</i> . 17 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, [1974] 1987. Capítulos 3 e 4)
Semana 4: 23/04	A leitura da palavra-mundo: FREIRE, P.; MACEDO, D. <i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i> . Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. (Capítulos 1,3, 4, 5, 6, 7) Obra original: FREIRE, P.; MACEDO, D. <i>Literacy: reading the word and the world</i> . London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

Semana 5: 30/04	O reencontro com a pedagogia do oprimido - Parte 1: FREIRE, P. <i>Pedagogia da esperança</i> : um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Páginas 9 a 136)
Semana 6 Encontro: 07/05	O reencontro com a pedagogia do oprimido - Parte 2: FREIRE, P. <i>Pedagogia da esperança</i> : um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Páginas 137 - 245)
Semana 7 Encontro: 14/05	Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa: FREIRE, P. <i>Pedagogia da Autonomia</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1996.
Semana 8 Encontro: 21/05	Medo e ousadia – o cotidiano do professor: FREIRE, P.; SHOR, I. <i>Medo e Ousadia</i> – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Capítulos 1, 4, 7)
Semana 9: Encontro: 28/05	Diálogos com Paulo Freire - Letramentos Críticos MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.). <i>Formação de professores de línguas</i> : ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial: 2011a. MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. <i>Formação “desformatada”</i> – práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011b. JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATHEUS, E.; OLIVEIRA, N. (Orgs.). <i>Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas</i> : contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.
Semana 10 Discussão assíncrona	Diálogos com Paulo Freire - Letramentos Críticos MONTE MÓR, W. M. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). <i>Língua Estrangeira e Formação Cidadã</i> : por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50. MONTE MÓR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. In: MACIEL, R. F.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (orgs). <i>Linguística Aplicada para além das fronteiras</i> . Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p.299-319. MENEZES DE SOUZA, L. M. T. e MONTE MÓR, W. Still critique? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.
Semana 11 Encontro: 11/06	Paulo Freire e a pedagogia transgressiva e anti colonial/decolonial hooks, bell. <i>Ensinando a transgredir</i> – a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. (Capítulos 4, 5, 11) OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, v.26, n.1, pp.15-40, 2010.
Semana 12 Encontro: 25/06	Paulo Freire e Decolonialidade MIGNOLO, W. D. Bilinguajando o amor, pensando entre línguas. In: _____ <i>Histórias Locais/projetos globais</i> , colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 331-366, 2020. WALSH, C. E. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. <i>International Journal of Lifelong Education</i> , v.34, n. 1, p.9-21, 2015.

Semana 13 Encontro: 25/06	Paulo Freire e Decolonialidade SOUSA SANTOS, B. Pedagogia do oprimido, investigação-ação participativa e epistemologias do Sul. In: _____ <i>O fim do império cognitivo</i> . As afirmações das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 349-374. FREITAS, A. L. Parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos. In: FREITAS, A. L. S. de; GHIGGI, G.; PEREIRA, T. I. (Org.). <i>Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)</i> . Passo Fundo/RS: Méritos Editora, 2014. p. 17-40.
Semana 14 Encontro: 02/07	Evento da disciplina com a participação de Ana Lúcia Freitas e Lynn Mario Menezes de Souza
Semana 15 Encontro de encerramento: 16/07	Encerramento com apresentação dos trabalhos finais.

Fonte: Programa da disciplina Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada (arquivo pessoal, 2020)

Em um momento pandêmico tão triste e complexo, agravado por questões políticas em nosso país, tivemos o privilégio de reunir discentes de diversas partes do Brasil, atraídas/os/es especialmente pela possibilidade de sistematizar estudos sobre Paulo Freire a partir da leitura de suas obras originais. Na maioria das aulas síncronas, um grupo conduzia as discussões e, para isso, muitas equipes optaram por convidar pessoas para participar, o que apontamos como uma brecha aberta pela necessidade de isolamento social, que acabou por enriquecer o diálogo. Em uma disciplina de seis créditos, com noventa horas-aula de carga horária dividida em quinze encontros, nas primeiras oito semanas nos debruçamos sobre algumas das principais obras de Paulo Freire para, na segunda parte dos encontros, poder estabelecer relações entre conceitos freireanos e estudos contemporâneos sobre letramento crítico e decolonialidade. Ao rechaçar a perspectiva bancária de educação de que trata Freire ([1974] 1987; [1974] 2016) em sua pedagogia, visamos formar um ambiente diretivo, dialógico, construído *com* as pessoas participantes, e esperançoso, em sentido freireano. Com esse olhar, optamos por receber pessoas convidadas por nós e por discentes em nossa sala de aula virtual, para que pudessem compartilhar estudos e práxis em contextos diversos, em um exercício de aproximação com outras ontoepistemologias.

No encerramento da disciplina, foram apresentados os trabalhos finais, que compõem este *e-book*. As produções foram variadas, conforme você poderá conferir. Como professoras da disciplina e organizadoras da obra, fizemos várias sugestões, muitas das quais foram incorporadas às versões dos textos que compõem esta coletânea; destacamos, contudo, que as reflexões, ideias e relações apresentadas são de responsabilidade de cada autora e autor. Dois grupos optaram por elaborar *podcasts* em duas propostas distintas. Uma equipe produziu uma série de *podcasts* intitulada *Freire ou fake?* com a intenção de “confrontar, de maneira informada, leituras superficiais e enviesadas da obra de Freire, que são disseminadas por meio das mais variadas mídias disponíveis (CURSINO; SEVERO; SANCHEZ; MARTINS; FERREIRA; GARCIA; MACEDO; VAZ; PRESTES, neste volume). O outro grupo, por sua vez, decidiu criar um episódio denominado *Freire e fatos: Freire, Freire, eles não ligam para nós!*, no qual, objetiva “popularizar, nas plataformas digitais, alguns conceitos de Paulo Freire, trazendo o seu pensamento para embasar teoricamente o momento social, associado às práticas pedagógicas dos anos auge da pandemia, 2020-2021” (CALAÇA; OLIVEIRA; PIMENTEL; GAL, neste volume).

Outro foco dos trabalhos foi a análise de livros didáticos. Tanto as discentes Amanda L. S. C. Dias e Segunda Cá, em *Letramentos em Guiné-Bissau: reflexões sobre algumas atividades presentes nos livros didáticos ‘Comunicar... em português 5’*, quanto Danielle do Rêgo Monteiro Rocha, no trabalho denominado *Análise de uma unidade de livro didático a partir das perspectivas freireanas*, analisaram atividades dos materiais buscando possíveis aproximações e desconexões com conceitos freireanos e com as propostas de letramento crítico e da perspectiva decolonial.

Já Barbara Cortat Simoneli, no texto *Reflexões freireanas sobre a experiência em um programa de iniciação à docência*, resolveu resgatar um relatório produzido por ela durante a graduação a respeito de

sua participação do Programa Institucional de introdução à docência - PIBID - e construir inteligibilidades à luz de conceitos freireanos.

Luís Frederico Dornelas Conti, por sua vez, no texto *O corpo na educação como práxis da liberdade: conversas entre bell hooks e Paulo Freire em Ensinando a transgredir*, propõe reflexões sobre diálogos possíveis entre Paulo Freire e bell hooks, especialmente a partir da obra primeira obra de bell hooks voltada mais especificamente para reflexões sobre a educação.

O último capítulo da obra é fruto do evento que encerrou a disciplina. Na *live Diálogos com Paulo Freire: educação, linguística aplicada e decolonialidade*, recebemos Ana Lúcia Souza de Freitas e Lynn Mario Menezes de Souza para dialogar sobre algumas perguntas previamente construídas pela turma, em um exercício de aproximação de saberes, questionamentos e produção de conhecimentos. Para o texto que encerra este e-book, Freitas e Menezes de Souza optaram por revisitar o evento, ampliar e aprofundar as discussões.

O prefácio e o posfácio foram redigidos pela dupla Elza de Fátima Dissenha Costa e Maria Aparecida Zanetti e por Jane Cleide Alves Hir, respectivamente, as quais admiramos muito pelos fortes entrelaçamentos pessoais e profissionais com práxis freireanas e que participaram da disciplina como convidadas.

NARRATIVA DIALOGADA SOBRE NOSSAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES AO LONGO DA DISCIPLINA

Damos início a esta narrativa dizendo que somos Adriana e Ana Paula, mulheres cis, brancas, mães, esposas, filhas, docentes, linguistas aplicadas, entre outras diferentes identidades e subjetividades.

Somos professoras na Universidade Federal do Paraná, orientadoras especialmente na área de formação docente e educação linguística, na perspectiva da Linguística Aplicada, e participamos de vários projetos e dos grupos de pesquisa Identidade e Leitura e GPELIN – Grupo de Pesquisa em Educação Linguística. Nosso texto aborda e entrelaça vários conceitos freireanos como educação, palavra-mundo, diálogo, conscientização, transitividade, alfabetização/letramento, ação-reflexão-ação (práxis), saber de experiência feito, educação bancária, liberdade, esperança, inédito viável, escuta atenta, entre outros, que foram examinados e vivenciados a partir de experiências outras, diversas, múltiplas, como é a vida social. Nesse processo de construir *com*, tivemos a possibilidade de articular diferentes conhecimentos e exercitar a proximidade crítica proposta por Moita Lopes e Fabrício (2019), ao nos engajar em um movimento de “ler, nos lendo”, de forma sensível, em conexão com as nossas próprias construções de sentidos, com interpretações às vezes divergentes entre nós mesmas, com as leituras das pessoas da turma e das pessoas convidadas.

Adriana - Querida Ana, iniciamos dizendo que, em tempos pandêmicos, esses tão difíceis em que vivemos, no ano em que celebramos o centenário de nascimento de Paulo Freire, a direção que a oferta da disciplina tomou acabou nos levando a aprofundar nossas percepções sobre diversos conceitos freireanos. Tais noções foram tratadas e vivenciadas a partir de leituras, diálogos, atividades propostas e contato com pessoas convidadas por participantes da disciplina. A responsabilidade discente pela condução de boa parte dos encontros e a abertura da sala de aula para a recepção de outras pessoas contribuíram para formar um espaço diretivo, dialógico e esperançoso, em sentido freireano (FREIRE, [1992] 2021), em um exercício de aproximação com outras ontoepistemologias e o rechaçamento de uma perspectiva bancária de educação (FREIRE, [1974] 2016). Assim, Ana, compreendemos que essa experiência se constituiu como um aceite ao convite às epistemologias do Sul, a pensar-

mos em ecologias de saberes, no sentido de articular conhecimentos científicos e artesanais (SOUSA SANTOS, 2018), estabelecendo nexos com conceitos e debates mais recentes, e refletindo sobre nossa práxis, nossas pesquisas e nossas práticas sociais.

Ana Paula - Exato Adri! E esse exercício que estamos fazendo agora de construção de uma narrativa oral aproxima-se muito do que Freire fez ao longo de sua vida, ao produzir livros falados, considerando essa experiência intelectual interessante, rica, realmente criadora, não é mesmo? Esse processo rompe uma certa tradição individualista, nos põe abertas à outra, na aventura de pensar criticamente e estabelecer relações com outras leituras, outras experiências e vivências (FREIRE, 1986). Ao longo desta nossa experiência, nós também fomos tecendo nossas interpretações que compartilhamos hoje com a leitora e o leitor deste capítulo. Esses sentidos e reflexões foram sendo desenvolvidos em trocas de áudios diariamente e ao final de cada encontro - quando sempre ficávamos na sala virtual conversando sobre o que aconteceu e pensando em relações e alterações necessárias. Hoje, percebemos que esse processo se constituiu como um aceite ao desafio de, responsabilmente, nos expor a uma experiência significativa: a de um trabalho em comunhão, como diz Freire (1986). Essa construção emergiu “num discurso vivo, livre, espontâneo e dinâmico. [...] (FREIRE, 1986, p.15). Você concorda, Adri?

Adriana - Concordo absolutamente Ana! As nossas trocas diárias eram motivadas e inspiradas por nossas leituras das palavras de Freire, “molhadas”³ de nossas leituras de mundo, bem como por comentários da turma e ainda por conversas com pessoas convidadas e suas experiências tão múltiplas e cheias de significado e engajamento político e social, no sentido mesmo freireano! A disciplina foi marcada pela busca de horizontalidade constante entre nós, a turma e

³ Optamos por usar aspas em algumas palavras que tomamos emprestadas de Freire. Nesses casos, não citamos obras por serem vocábulos que constituem seu estilo linguístico.

as pessoas convidadas. Sem perder a rigorosidade necessária, esse processo se constituiu como mais leve, mais afetivo, mais livre (FREIRE, 1986). Ao mesmo tempo, nos exigiu a ruptura da acomodação intelectual, geralmente solitária e individualista, ao nos envolvermos em um trabalho coletivo, a partir da abertura ao diálogo, o que não significa que precisávamos concordar sempre uma com a outra. Inclusive, lembro bem Ana que, em alguns momentos, interpelamos umas às outras e também nos questionamos: será que estou entendendo direito? Será que concordo com isso? Como será que hoje estamos aprofundando, expandindo ou até mesmo refutando algumas proposições de Freire? Você se lembra desses momentos, Ana? Lembra de nos indagarmos sobre, por exemplo, até que ponto conseguimos fugir do academicismo, do “balé de conceitos”, do blábláblá científico, refutado por Freire, e atuarmos de forma acadêmica outra, a qual tem a intenção de compreender a realidade e até mesmo contribuir para mudanças nela, para sua transformação, como sugere Faundez em conversa com Freire (FREIRE; FAUNDEZ, [1985] 2011)?

Ana Paula - Lembro sim Adri! Recordo, inclusive, que outro ponto central em nossa proposta era a necessidade de distanciamento do academicismo e a abertura da sala de aula para uma ecologia de saberes, como propõe Boaventura de Sousa Santos (SOUSA SANTOS; JERÓNIMO; NEVES, 2012), inspirado por Freire, que fala em saber de experiência feito. Boaventura, tão citado atualmente, desenvolve o conceito de ecologia de saberes para defender que se os conhecimentos práticos, muitos deles edificadas nas lutas sociais, e o conhecimento criado pelas ciências sociais entrarem em contato, é possível que ambos os tipos de conhecimentos se enriqueçam e, assim, robusteçam os projetos de transformação social. A ecologia dos saberes em si mesma obriga a uma narratividade mestiça. Obriga a algum hibridismo nas formas de narrar o próprio trabalho científico. (SOUSA SANTOS; JERÓNIMO; NEVES, 2012, p. 690)

Adriana - Sim Ana! E a partir dessa ideia de ecologia de saberes, ou do saber de experiência feito, avaliamos que seria importante para o grupo conhecer propostas e vivências freireanas reais, acadêmicas ou não. Aspirávamos por compreensões críticas de realidades e exemplos de transformações possíveis. Queríamos vivências e estudos que nos auxiliassem a nos compreender melhor e a entender com mais cuidado os conceitos, no confronto com nós mesmas e com a/o/e outra/o/e. Foi assim, não é Ana, que organizamos a disciplina com leituras semanais e encontros síncronos, conduzidos por grupos de participantes da disciplina, que tiveram a liberdade para fazer o planejamento das discussões como quisessem, podendo convidar alguém para compartilhar alguma experiência ou pesquisa, se avaliassem que isso poderia ser relevante no encontro. Esse processo traçado em parceria demonstrou um forte potencial para uma prática outra, não pré-determinada por nós, que valorizou as teias de sentidos realizadas por participantes da disciplina, não é mesmo Ana?

Ana Paula - Sim Adri! Foi uma experiência muito enriquecedora para todas as pessoas envolvidas! E já em nosso segundo encontro, penso que esse tom dado à disciplina teve influência das primeiras pessoas convidadas, duas colegas docentes, Elza de Fátima Dissenha Costa e Maria Aparecida Zanetti, que cuidadosamente também escreveram o prefácio deste *e-book*; Cida é professora em nossa universidade, no Setor de Educação, e Elza faz parte de nosso grupo de pesquisa Identidade e Leitura e é parceira em muitas atividades que realizamos em nossa universidade. A nossa intenção não foi que essas duas colegas apresentassem uma pesquisa ou que aprofundassem conceitos, mas sim que compartilhassem conosco os aprendizados de experiências extensionistas e voluntárias que vivenciam em projetos que participam. Uma informação importante é que resolvemos compartilhar esses momentos com a comunidade interessada. Por isso, pedimos autorização das professoras Elza e Cida para gravar o encontro e de-

pois disponibilizar esse registro no canal do Youtube do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Esta ideia se consolidou e os outros encontros também foram salvos e disponibilizados em seguida. Pois bem, voltando à participação das queridas colegas, elas propuseram uma fala intitulada *Diálogos com Paulo Freire: aprendendo e ensinando com a população em situação de rua e o movimento social*. Convidamos você a acessar o *link* ou o *QR code* que disponibilizamos a seguir para assistir ao nosso encontro.

Link e QR code do evento *Diálogos com Paulo Freire: aprendendo e ensinando com a população em situação de rua e o movimento social*:



https://www.youtube.com/watch?v=04mXC_64jvM&t=123s

As duas relataram trabalhos desenvolvidos por meio de vivências extensionistas ou voluntárias, freireanas, com pessoas nessa condição e o movimento do “ser mais”. Os relatos foram inspiradores e tomamos conhecimento que houve discente que se envolveu com o movimento logo em seguida. A fala de um aluno é um exemplo dessa energia impulsionadora: “Fazia tempo que eu queria fazer mais. Esse era o empurrãozinho que faltava.” Para nós, esse relato é revelador do quanto a ecologia de saberes pode enriquecer a academia e todas as pessoas envolvidas. Para esse encontro, tínhamos lido *Pedagogia do Oprimido*. Poder explorar a obra a partir dessas experiências foi uma valiosa oportunidade de entender e rebater a ideia binária entre oprimido-opressor e estabelecer relações com essa noção e

propostas mais recentes sobre colonialidade, por exemplo. Também nos incitou a rechaçar a educação bancária em prol de uma educação crítica e problematizadora, que envolva as pessoas a partir de suas realidades e necessidades.

Adriana - Ana, acho que você concorda que é difícil afirmarmos se foi a participação das colegas Elza e Cida que determinou que o grupo fizesse tantos convites, não é mesmo? Mas o fato é que, ao longo de quinze semanas, com encontros síncronos remotos, tivemos outras sete pessoas convidadas e os encontros foram se tornando cada vez mais ricos, leves, amorosos e até emocionantes, sem perder a rigorosidade. Tivemos falas mais acadêmicas, com o compartilhamento de pesquisas realizadas ou em desenvolvimento, relatos de experiências pedagógicas e narrativas de cunho mais pessoal, todas engajadas politicamente e socialmente, além de serem inspiradoras. Lembro bem, Ana, das mensagens que discentes nos enviaram com agradecimentos por estarmos ofertando a disciplina a partir da proposta de uma leitura mais aprofundada das obras de Paulo Freire. Recordo ainda de algumas afirmações como: “essa disciplina está mexendo muito comigo”; “nunca imaginava a profundidade e complexidade da obra de Paulo Freire”; “minhas aulas não são mais as mesmas depois dessas leituras e desses encontros”; “nunca imaginei que Freire fosse tão atual, tão necessário para pensarmos nossa situação política e social atual”. Esses são apenas alguns exemplos de frases que recebemos por mensagens de WhatsApp e que nos marcaram.

Ana Paula - Isso mesmo Adri! Fomos percebendo o impacto das leituras e articulações teóricas e como elas foram se entrelaçando com experiências pessoais em um processo contínuo que nos convidava à práxis freireana, ou seja, à ação-reflexão-ação (FREIRE, [1974] 1987). Em nosso terceiro encontro, por exemplo, tivemos a presença

de Andreia Marreiro Barbosa, que fez uma fala intitulada *Diálogos Freireanos: Pedagogia do Sentipensar e do Esperançar - Uma introdução à educação feminista e antirracista* (Figura 1). Andreia é da área de direito e de direitos humanos. Nos presenteou com uma fala bastante elucidativa e engajada, nos convidando a pensar em direitos humanos e questões de gênero, raça e classe. Com ela, conhecemos Esperança Garcia e refletimos sobre o quanto nosso país é desigual e como a obra de Paulo Freire pode nos ajudar a contestar questões cotidianas, como o racismo na área de direito, para citar um exemplo.

Figura 1 - Cartaz de divulgação do evento, elaborado por Danielle Rêgo.



Fonte: arquivo pessoal

Link e QR code do evento *Diálogos Freireanos: Pedagogia do Sentipensar e do Esperançar - Uma introdução à educação feminista e antirracista:*



<https://www.youtube.com/watch?v=eac7Krz-5UE&t=343s>

Adriana - Ana, vale esclarecer aqui que, como aponta Catherine Walsh, ser crítico para Freire es *un posicionamiento, una postura, una actitud, un punto de vista en acción, en el que el propio ser y su devenir – el siendo - son constitutivos del acto de pensar, imaginar e intervenir en la transformación; es decir, en la construcción, la creación y el ‘caminar’ de un mundo radicalmente diferente.* (WALSH, 2014, p. 19). E no encontro do dia 14 de maio, tivemos a participação de Natália Labella Sánchez que fez uma fala intitulada *Diálogos Freireanos: A pedagogia da autonomia em diálogo com nossa prática docente* (Figura 2). Natália compartilhou conosco suas experiências no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Cultura Popular Paulo Freire. Ana, acho que você se lembra como foi alentador conhecer a forma como a escola engajava estudantes em assembleias para as tomadas de decisões da instituição. Foi inspirador conhecer projetos interdisciplinares, que convidam estudantes a trazer seus talentos e conhecimentos e produzir conhecimentos conjuntamente. Esse nos parece um exercício verdadeiramente freireano de lutar pela humanização, no sentido de afirmação de cada ser, ou do “ser mais”, com suas vivências, suas histórias e seus valores socioculturais.

Figura 2 - Cartaz de divulgação do evento, elaborado pelas moderadoras



Fonte: arquivo pessoal

Link e QR code do evento Diálogos Freireanos: A pedagogia da autonomia em diálogo com nossa prática docente:



<https://www.youtube.com/watch?v=oUZaMlzTOdg&t=49s>

Ana Paula - Exatamente Adri! Como sabe, Natália é minha colega e amiga de longa data. Acompanhei de perto o trabalho na instituição e lembro bem o quanto foi encantador e possibilitou a conscientização e o empoderamento de todas as pessoas envolvidas. Freire define conscientização como a ampliação da percepção de como os sentidos são sempre esboçados socialmente a partir de valores específicos, ideologias, e, portanto, nunca neutros, universais e imutáveis. Essa tomada de consciência contribui para o empoderamento, isto é, o movimento de dar poder, ativar, desenvolver ou dinamizar a potencialidade criativa do sujeito (FREIRE; MACEDO, 1987 [2021], p. 8). Esse processo contribui para a compreensão de si em relação ao outro, à sociedade e a necessidade de assumir nossa responsabilidade ética no mundo, como afirma Freire em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, [1996] 2005). Também parece ser um ambiente muito propício para entrar em contato e reconhecer o outro e suas vivências, histórias e valores e perceber a natureza ideológica de nossa sociedade. Nesse processo, é possível indagar: Por que entendo assim? Por que minhas ações são assim? Como minhas ações influenciam/prejudicam/violentam outras pessoas? Por que as coisas ao meu redor são como são? O que posso ou devo fazer para que as coisas sejam diferentes? Entre tantas perguntas que podemos fazer, concorda Adri?

Continuando nossa conversa, gostaria de rememorar o encontro em que tivemos a participação de Jane Cleide Alves Hir, que, na fala *Diálogos Freireanos: De Educanda a Educadora da EJA: A ousadia de “Ser Mais”!* (Figura 3), compartilhou uma narrativa pessoal, cheia de dificuldades, conquistas e afetos. Jane iniciou a conversa conosco contando que ela e mais treze irmãos aprenderam a ler e a escrever com a avó, por meio da leitura de livros; nos disse que lia romances e adorava as letras. Contudo, nunca havia preenchido um formulário, mesmo já sendo adulta. Então, em um certo momento de sua vida, quando passou pela situação de precisar preencher um formulário de inscrição para um curso em uma instituição pública de ensino, ao dizer que não sabia como preencher

uma parte do formulário, ouviu da atendente: “a ala de analfabetos é do outro lado”. Essa situação nos faz refletir sobre o conceito de alfabetização, que desconsidera diferentes práticas sociais de linguagem e acaba por se revelar insatisfatória na promoção igualitária de oportunidades e participação social, como problematiza Monte Mór (2015), bastante inspirada em Freire, como ela mesma tem afirmado em suas apresentações recentes. Em outra perspectiva, Freire ([1967] 2020) defende que alfabetização precisa ser encarada como a relação entre estudante e mundo, mediada pela prática transformadora do mundo, prática essa que visa desativar a voz colonial para desenvolver e afirmar a voz coletiva silenciada por regimes despóticos (FREIRE; MACEDO, 1987 [2021]).

Figura 3 - Cartaz de divulgação do evento, elaborado pelas moderadoras.



Fonte: arquivo pessoal

Link e QR code do evento *Diálogos Freireanos: De Educanda a Educadora da EJA: A ousadia de “Ser Mais”!*:



<https://www.youtube.com/watch?v=Znj-tLmheQs&t=209s>

Adriana - Concordo absolutamente com você Ana! Poderíamos dizer que também é uma prática extremamente violenta, porque considera, ou valoriza alguns conhecimentos e desconsidera outros. Freire e Faundez ([1985] 2011) exploram essa questão ao longo da obra *Por uma pedagogia da pergunta*. Em diversos momentos, os autores falam sobre a violência da educação que privilegia a expressão cultural escrita em detrimento da oral, por exemplo. Ana, também tivemos a participação de Youssef El Maimouni que, em uma fala intitulada *Diálogos Freireanos: Ações com jovens migrantes na Espanha*, nos fez refletir sobre situações opressoras vivenciadas por migrantes. A escuta atenta de seu relato nos permitiu aprender com seu “saber de experiência feito” e a pensar na necessidade de conscientização. Caso tenha se interessado por esse encontro, te convidamos para assistir nossa conversa no canal do Youtube de nosso programa de pós-graduação, acessando o *link* ou o *QR code* disponibilizado a seguir.

Link e QR code do evento *Diálogos Freireanos: Ações com jovens migrantes na Espanha*:



<https://www.youtube.com/watch?v=8Jyfc1AO7RY&t=275s>

Ana! Também tivemos a participação de Tuyra Maria da Cruz Andrade, que, na fala *Diálogos Freireanos: de Freire a bell hooks, ensinando a transgredir – o papel do professor como incentivador da reflexão e da ação* (Figura 4), compartilhou suas experiências pedagógicas em uma escola de periferia do nordeste brasileiro. Identificando-se com estudantes, a professora passou a fazer um trabalho próximo das vivências pessoais de suas turmas e planejou batalhas de Slam, que ilustram um processo educativo que faz sentido, engaja, motiva e nos faz “ser mais”. Tuyra nos contou que suas experiências têm sido tão bem sucedidas, que ela resolveu desenvolver uma pesquisa de mestrado para analisar sua práxis, ou seu processo de ação-reflexão-ação.⁴

Figura 4 - Cartaz de divulgação do evento, elaborado pelas moderadoras.



Fonte: arquivo pessoal.

⁴ Vale dizer que o planejamento do encontro contava também com a presença de Maria Helenice Araújo Costa. Contudo, a docente teve problemas de conexão à internet e não conseguiu participar da aula. Aproveitamos a oportunidade para agradecer sua disponibilidade e seu esforço para participar do evento.

Link e QR code do evento *Diálogos Freireanos: de Freire a Bell Hooks, ensinando a transgredir – o papel do professor como incentivador da reflexão e da ação:*



<https://www.youtube.com/watch?v=p78124A9mn0>

Ana Paula - Sim Adri! Lindo o trabalho da Tuyra! Caminhando para o final de nossa narrativa, quero lembrar que encerramos a disciplina com mais duas participações, também muito especiais. Para mais um momento desse exercício de aproximação, convidamos duas pessoas que admiramos muito e que trabalham em áreas próximas, mas ao mesmo tempo diferentes, para participarem do evento de encerramento da disciplina, intitulado *Diálogos com Paulo Freire: educação, linguística aplicada e decolonialidade*. Uma convidada é a professora Ana Lúcia Souza de Freitas. Ela é estudiosa de Paulo Freire, tem doutorado em educação e pós-doutorado em pedagogia crítica. A outra pessoa convidada foi o professor Lynn Mario Menezes de Souza que é da área de linguagens e tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, e atua principalmente no ensino-aprendizagem, linguística aplicada, línguas estrangeiras, letramento e teorias críticas. A proposta do evento foi planejada ao longo do semestre e idealizamos uma roda de conversa informal, com perguntas enviadas previamente pela turma toda e por mais algumas elaboradas por nós a partir de nossas inquietações e reflexões. As questões foram enviadas à professora Ana Freitas e ao professor Lynn Mario com antecedência, e o encontro foi envolvente e inquietante, concorda Adri?

Adriana - Sim Ana! Lembro da nossa conversa após o evento de encerramento da disciplina, você lembra? Muitas inquietações e provocações nos trouxeram a professora Ana Freitas e o professor Lynn Mário! Convidamos você leitura/or/e a ler o último capítulo deste e-book, no qual a professora Ana e o professor Lynn Mario ampliam as discussões iniciadas no evento, e também a assistir ao evento que está disponível no canal do Youtube do Programa de Pós-Graduação em Letras (ver também o *link* disponibilizado ao final do capítulo). Vamos finalizando nossa conversa, lembrando que Freire nos recorda incessantemente que, como docentes e intelectuais, devemos ser *com* e *no* mundo. Isso significa assumir a nossa responsabilidade e ação no mundo e reconhecer que estamos em constante processo de desenvolvimento e transformação. Entendemos que nossa disciplina contribuiu para que todas as pessoas envolvidas aprendessem sobre a pedagogia freireana, sobre si e sobre outras pessoas, outras formas de ver e de agir no mundo. Nesse processo, em conjunto, tivemos a oportunidade de articular diferentes saberes e exercitar a proximidade crítica proposta por Moita Lopes e Fabrício (2019), ao nos engajar em um movimento de ler nos lendo, de forma sensível, em diálogo com a leitura da outra, da turma, das participantes externas, em um processo implicado, imbricado, rizomático no sentido deleuzoguattariano (DELEUZE; GUATTARI, 1987), porque não sabemos quando e/ou onde inicia ou termina, uma vez que continua reverberando em nossas reflexões de forma inconclusa, a partir da ideia da incompletude que nos constitui, porque estamos em constante movimento de (des)construção ontopistemológica e esperançosa.

Ana Paula - Adri, creio que a disciplina também nos propiciou ter contato com diferentes nuances de Paulo Freire e nos proporcionou um entendimento da necessidade de atualizá-lo e de engendrar releituras de suas obras. Em todas as discussões notamos o interesse por uma educação engajada politicamente, que se oponha a colonialidade constitutiva de nossa sociedade e valorize as diferentes formas de ser, saber e praticar a linguagem. Concordamos com Catherine Walsh, quando ela aponta que o marxismo e a modernidade fundamentam a política e o

pensamento especialmente das primeiras obras de Freire, mas o quanto ele mesmo se esforça para revisitar suas próprias perspectivas e conceitos a fim de ampliar, aprofundar e até mesmo refutar algumas ideias prévias. Adri, acho que você concorda comigo que, nesse processo, Paulo Freire reconhece como a matriz do poder colonial não está baseada exclusivamente na ideia de classe social, mas na interseccionalidade entre raça, gênero e classe. Hoje, podemos ampliar e aprofundar o debate, entender melhor as relações de poder e as relações intrínsecas entre colonialidade e modernidade. Ao longo de nossos encontros, conversamos sobre a perspectiva de que não há ponto de chegada pré-estabelecido, mas há necessidade de refutar o *status quo* e lutar por um mundo mais plural e menos injusto. Para isso, devemos conviver com o diferente e não ter o objetivo de eliminá-lo ou ser como ele, como nos alerta Menezes de Souza (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018). Em nosso entendimento, seria injusto dizer que Freire não pensasse sobre tudo isso, afinal, ele dizia insistentemente que a pedagogia deve indispensavelmente ser fundamentada na realidade das pessoas, em suas subjetividades, histórias e lutas. Contudo, entendemos os avanços que temos tido e a ampliação dos debates sobre a colonialidade estrutural de nossa sociedade. A leitura de outros textos ao longo da disciplina contribuíram para essa percepção, não é mesmo?

Adriana - Sim, Ana! Aliás, Catherine Walsh, em um texto que ela escreve como se estivesse dialogando amorosamente com Paulo Freire, afirma que para ele *las luchas sociales son enclaves pedagógicos para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar y actuar. El carácter educativo de la lucha es lo que más te interesó, junto con la práctica pedagógica de trabajar hacia la liberación individual y colectiva.* (WALSH, 2014, p. 22). Ela continua sua reflexão com questionamentos sobre a importância de nossa atuação a partir das “grietas”, ou espaços abertos que podem permitir práticas pedagógicas outras, decoloniais, que promovam a liberdade individual e social e, assim, no nosso entendimento, possam fazer diferença no sentido de contribuírem para sermos mais: *¿Cómo podemos hacernos más conscientes de estas fisuras y los*

procesos, prácticas y pedagogías que la grieta está construyendo? ¿Y cómo podemos seguir abriendo y extendiendo estas grietas, haciendo posible una praxis pedagógica de acompañamiento y compromiso que se esfuerza por moverse dentro y conectar las grietas, empujando/promoviendo la posibilidad del surgimiento de las pedagogías decoloniales? Estas son las preguntas que hago al caminar. (WALSH, 2014, p. 25).

Ana Paula - Bem, Adri, acredito que essas são perguntas instigantes para concluirmos nossa conversa, concorda? Nossa disciplina se constituiu como esse lugar, em que nos acolhemos, conhecemos pessoas e experiências de vida incríveis, trocamos vivências, inquietações, e nos conhecemos melhor, nos lendo. Criamos, assim, um espaço de ecologia de saberes e de (des)construções ontoepistemológicas, na medida em que, a cada leitura realizada, a cada encontro, exercitamos a valorização de diferentes experiências e conhecimentos e, ao mesmo tempo, tivemos a oportunidade para o exercício da dúvida, da inquietação, da desconstrução e (re)construção de saberes e fortalecemos nossa disposição de fazer algo para melhorar o mundo a partir da nossa agência docente. Por isso, temos muita gratidão pela chance de ofertar a disciplina em parceria e é uma alegria poder compartilhar essa experiência com vocês que estão lendo esse *e-book*. Obrigada e boa leitura!

REFERÊNCIAS

- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R.. Prologo - El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 9-24, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A thousand plateaus: Capitalism and Schizophrenia**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, [1967] 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, [1974] 1987.

FREIRE, P. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, [1974] 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2005.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rev. e trad. Antonio Faundez e Heitor Ferreira da Costa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1985] 2011.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1987] 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Still critique? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F.. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, 17(4), 711–723, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

SOUZA SANTOS, B. **The end of the cognitive empire** - The coming age of epistemologies of the South. Durham: Duke University Press, 2018.

SOUZA SANTOS, B.; JERÓNIMO, H. M.; NEVES, J. O intelectual de retaguarda. **Análise Social**, 204, xlvii (3.º), p.685-711, 2012. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EntrevistaAS_204_f01.pdf. Acesso em 15 set. 2021.

SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições ALMEDINA. SA, 2009.

WALSH, C. E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados** - Educación Y Sociedad, ano 1, v. 1, p.17-31, 2014.

2

*Carla Alessandra Cursino
David Ferreira Severo
Gláucia Vargas Sanchez
Lucinéia Regina Martins
Marcia Morgenstern Ferreira
Marta Lopez Garcia
Patricia Helena Haas de Macedo
Raphael Barreto Vaz
Susana Pinheiro da Cruz Prestes*

FREIRE OU FAKE? Do debate à produção de um podcast

É notório que nós, brasileiros, vivemos um momento político, social e cultural conturbado e repleto de desafios. Se, por um lado, somos beneficiados com os avanços da tecnologia e um acesso, ainda que não para todos, mais facilitado, por outro, somos geralmente *bombardeados* de informações por esses mesmos meios tecnológicos, e nem sempre somos capazes, temos tempo hábil ou ainda vontade de verificar a sua veracidade. Desse modo, construir conhecimento, formar opinião e ter discernimento para distinguir um fato de uma mentira tornam-se tarefas ainda mais desafiadoras na atualidade.

Paulo Freire figura entre os autores mais criticados quando o assunto é educação no Brasil. No entanto, a vasta maioria dessas críticas é feita por pessoas que não necessariamente leram a obra do educador, mas que repetem à exaustão noções equivocadas sobre ele e suas produções, ou, como se tem chamado recentemente, propagam ideias *fake*. Então, pensando na perspectiva freireana⁵ de que “[...] é ‘escutando’ que aprendemos a ‘falar com eles’ (FREIRE, [1996] 2018, p. 117)”, buscamos escutar e aprender ainda mais sobre Paulo Freire e, assim, surgiu a série de *podcasts* que intitulamos de *Freire* ou *fake?*. Nossa ideia era de confrontar, de maneira informada, leituras superficiais e enviesadas da obra de Freire, que são disseminadas por meio das mais variadas mídias disponíveis. Importante ressaltar que este *podcast* se ancorou em diversas leituras e debates sobre as obras de Paulo Freire, realizadas durante a disciplina *Pedagogia Freireana, Educação Linguística e Linguística Aplicada*, ministrada no primeiro semestre de 2021 no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, pelas professoras Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Ana Paula Marques Beato-Canato, organizadoras desta obra.

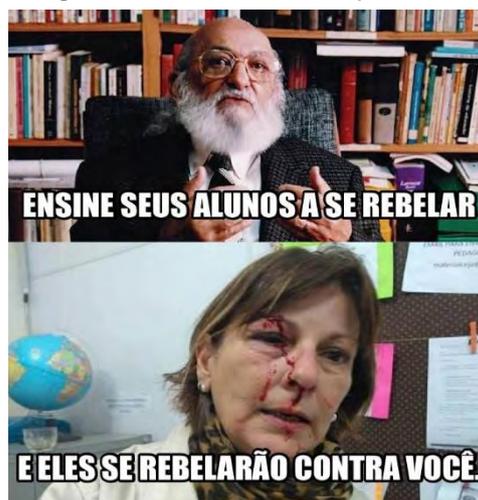
A seguir apresentamos o passo a passo para a construção do *podcast* e uma breve descrição de cada episódio.

⁵ Assim como Ana Lúcia Souza de Freitas (2020), no livro *Leituras de Freire: uma trilogia de referências*, optamos por empregar a grafia “freireano” para manter inalterado o nome do autor, diferente do que indicam as normas ortográficas que sugerem “freiriano”.

Ao iniciarmos a produção da série de episódios para o podcast, uma das preocupações que surgiu foi quanto a citar ou não as fontes com as quais dialogamos, por exemplo: nomear canais, autores ou influenciadores que se manifestam propagando inverdades sobre a obra do educador pernambucano. Achamos por bem não citá-los, uma vez que nossa intenção não foi a de confrontar ninguém, nem sermos confrontados por conta das informações que compartilhamos. Como entendemos que muitos dos detratores de Freire costumam agir de maneira agressiva e desrespeitosa, optamos, portanto, por apresentar na série de *podcasts*, com base nas leituras que fizemos de Freire, apenas as ideias que questionamos, não as pessoas por trás delas.

No episódio 1, intitulado *Autoridade do Professor*, buscamos nos posicionar a respeito de inverdades que são repetidas à exaustão sobre o papel do docente na pedagogia freireana. O mote de nossas discussões foi a seguinte imagem (Figura 1), que teve ampla repercussão nas redes sociais:

Figura 1 - A violência contra o professor.



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/47164468>

Buscamos, nos próprios textos de Freire, especialmente em *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, [1992] 2015) e *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, [1996] 2018), indicações de que o educador jamais se colocou contrário ao exercício da autoridade do professor em sala de aula. Muito pelo contrário, sua preocupação com o equilíbrio entre liberdade e autoridade é notória, como poderá ser observado no episódio.

Ainda na mesma direção, colocamos em xeque a alegação de que, na sala de aula freireana, o conhecimento dos estudantes tem o mesmo valor que o conhecimento do professor. Freire sempre valorizou os saberes dos educandos, no entanto, advogamos que apenas uma leitura superficial e aligeirada de sua obra desconsideraria que a atitude do educador se distancia de qualquer abordagem que, irresponsavelmente, permaneça de forma exclusiva girando em torno dos saberes dos educandos. Sua intenção sempre foi levá-los além, partir do já conhecido para superá-lo. *O saber de experiência feito*, expressão cunhada por Freire, indica o respeito que o autor sempre teve pelos conhecimentos trazidos pelos educandos, mas é flagrante em sua obra que ele jamais quis reduzir o processo educativo aos saberes já trazidos pelos estudantes. É essa a discussão que fazemos no episódio 1.

Já no episódio 2, denominado *Paulo Freire é o culpado pelos problemas da educação brasileira?*, propusemos uma reflexão a propósito da fake news mais comum sobre o autor e que circula, principalmente, nas redes sociais: a visão do pedagogo brasileiro como o vilão da educação no Brasil. A polêmica tem crescido no país depois de 2012, quando o Congresso Nacional aprovou Freire como o Patrono da educação brasileira. Isso se intensificou ainda mais com a ascensão da extrema-direita ao palco da política em nosso país, com constantes ataques vindos de políticos que conclamam Paulo Freire de comunista.

Nesse episódio do *podcast*, tentamos demonstrar quais são, de fato, os fatores que têm prejudicado a educação no Brasil de forma concreta, porque a ideia era deixar claro que ficar procurando

bodes expiatórios para explicar os nossos fracassos é uma maneira de fugir da responsabilidade, de enfrentar os desafios da educação com coragem. Esse tipo de estratégia mais prejudica do que ajuda a superar os nossos baixos índices educacionais. Quem leu minimamente a obra de Paulo Freire sabe que todo o seu empenho foi colocado para que o país superasse os níveis de analfabetismo, sendo a base de sua epistemologia o diálogo entre educador e educando para desenvolver o pensamento crítico por meio da tomada de consciência e consequente, conscientização.

Entretanto, as experiências de Paulo Freire com a alfabetização foram interrompidas pelo *pacto do silêncio*, para usar a expressão de Fazenda (1985), realizado pelo Golpe Militar de 1964, sob a acusação de que Freire era um marxista que queria corromper a educação brasileira.

Então, no episódio 3, cujo título é *Paulo Freire, um marxista?*, percebemos a necessidade de explorar as aproximações e os distanciamentos entre os pensamentos de Freire e Marx. Num momento histórico, quando uma formação crítica, principalmente as que acontecem em movimentos de educação popular, é vista por muitos como uma forma de doutrinação e de cooptação de jovens estudantes a partidos de esquerda, resgatar os entendimentos de Paulo Freire sobre o assunto mostra-se vital.

Neste episódio, buscamos construir entendimentos sobre, primeiramente, as similaridades entre o pensamento freireano e o pensamento marxista, focando em temas como práxis, inédito viável, sonho e utopia. Passamos, então, a elaborar sobre as diferenças, tratando de método de ensino, educação e assimilação de saberes, buscando entender princípios de uma educação libertadora. Para embasar teoricamente nossa discussão, realizamos um estudo comparativo de algumas das mais conhecidas obras de Freire, como *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (2014), *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 2021) e *Pedagogia da Autonomia* ([1996] 2018) com artigos que exploram as aproximações e

os distanciamentos entre a pedagogia freireana e a visão marxista para educação, com destaque para os trabalhos de Freire (2014), Paro *et al.* (2020) e Dias *et al.* (2019). Trouxemos, ainda, ao diálogo proposto neste episódio de nosso podcast a participação da educadora Rita von Hunty por meio de alguns trechos de dois vídeos de seu canal no Youtube *Tempero Drag*. São eles: *Ao farol do marxismo*, de outubro de 2018, e *Esperança e imaginação política*, de agosto de 2020⁶.

Finalmente, no episódio 4, intitulado *Política, Educação e Paulo Freire*, concluímos nosso *podcast*, trazendo à tona o papel político do professor. Sim, para Freire educar é um ato político, pois o professor deve “estar lúcido politicamente, saber em favor de quem e de que ele alfabetiza [ensina]”⁷ (FREIRE, [2005] 2020, p. 158). O papel do professor, politizado então, não se restringe somente a ensinar, a desenvolver a capacidade dos estudantes de pensar de acordo com as exigências lógicas do discurso teórico, logo, a repetir palavras, mas ao contrário, estimular que os estudantes desenvolvam a criticidade para que assumam seu ponto de vista, discordem, construam, reconstruam, exijam e lutem por seus direitos e pela democracia, sendo assim sujeitos de seu conhecimento e de sua história no mundo.

A educação é um ato político porque busca colocar os estudantes em condições de poder reinventar criticamente as palavras do (seu) próprio mundo, para que diante da responsabilidade de assumir sua missão de ser ‘humano/homem/mulher’ possam usar as suas palavras para humanizar o mundo - missão jamais acabada e que incentiva a construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante ressaltar que educar, para Paulo Freire, é um ato político, mas não político partidário. Em *Pedagogia da Tolerância*, as-

⁶ Ambos os vídeos foram utilizados em nosso podcast com a autorização de Rita von Hunty e sua equipe de comunicação, a quem agradecemos imensamente pela gentileza e contribuição ao debate acerca da obra e da relevância de Paulo Freire na educação brasileira.

⁷ Grifo nosso.

sim como em outras obras, Freire deixa clara a sua reprovação à defesa de qualquer ideologia político-partidária:

Na prática, o que vale é o próprio testemunho que o educador dá de sua coerência. [...] que testemunho ético pode dar uma professora que dá aula sem conhecer o conteúdo daquilo que vai transmitir? Um professor que desrespeita o sonho, o apetite de vida do aluno? *Ou, ainda, que tenta impor ao aluno sua opção política?*⁸ Este é um testemunho autoritário, desrespeitoso, que é feio e, portanto, não é estético. (FREIRE, [2005] 2020, p. 226)

No entanto, algumas pessoas mal-intencionadas que leram apenas partes da obra de Freire ou sequer realizaram alguma leitura, insistem em dizer que ele é o responsável por levar a política (e falam com toda veemência em política partidária) para a sala de aula. Nesse último episódio de nosso *podcast*, tentamos desmistificar essa afirmação e mostrar que política Paulo Freire realmente anunciava e defendia.

Na sequência, ao final deste texto e após suas referências, a leitora e o leitor desta obra poderão ler a transcrição de cada um dos quatro episódios do *podcast Freire ou fake?*. Se preferirem, podem ouvir todos eles na plataforma Spotify, acessando-os por meio do *link* ou *QR code* que lhes correspondem e que estão disponibilizados juntamente com suas transcrições.

Mas antes, gostaríamos de ressaltar que nosso principal intuito com a produção desta série não foi simplesmente realizar um trabalho final para uma disciplina, de modo a tão somente obter os créditos necessários para nossa titulação. Nosso objetivo foi, como já mencionamos, contribuir para a desmistificação de *fake news* que circulam na mídia sobre Paulo Freire e sua obra.

Somos, acima de tudo, educadoras e educadores, atuantes em diversas áreas, comprometidos com uma educação consciente e liber-

⁸ Grifo nosso.

tadora. Nesse sentido, acreditamos que contribuir para que o trabalho de Paulo Freire seja reconhecido e valorizado em seu próprio país é um de nossos papéis. Sabemos que nossa prática educadora, por meio da realização deste *podcast*, parece pequena diante dos desafios impostos à educação, sobretudo no momento político que vivemos atualmente. Contudo, assim como Paulo Freire, cremos que:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...] (FREIRE, [1992] 2015, s. p.)

Assim, juntos, seguimos esperançando, pois essa é uma das maiores lições deixadas por Freire para nós.

REFERÊNCIAS

DIAS, L.; DONEL, G.; PEREIRA, K.; COMIOTTO, T.; MUNHOZ, R.; PAVANATI, I. Análise das ideias marxistas na obra de Paulo Freire. **Debates em Educação**, Vol.II, n.23, p.36-48, 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60**. O pacto do silêncio. São Paulo. Loyola: 1985.

FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1992] 2015. p. 273-333.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, [1996] 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 79 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, [1974] 2021.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, [2005] 2020.

FREITAS, A. L. S. de. **Leituras de Paulo Freire**: uma trilogia de referência. – 2a. ed. amp. – New York: Editora BeM, 2020.

PARO, C.A.; VENTURA, M.; KUROKAWA E SILVA, N.E. Paulo Freire e o Inédito-Viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trab. educ. saúde**, 18 (1), 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00227>. Acesso 1 out. 2021.

TRANSCRIÇÕES DOS EPISÓDIOS DO *PODCAST FREIRE OU FAKE?*

EPISÓDIO 1: *Autoridade do Professor*

Narração: Glauca Sanchez, Marcia Ferreira e Susana Prestes

Clique sobre o *link* ou utilize o *QR code* para acessar o episódio 1 do *podcast Freire ou fake?*, diretamente na plataforma Spotify:



https://open.spotify.com/episode/0lxQqrvFmsiM6zLwBdzTf?si=dTH8eRORTL6WsUK52-_Ldw&dl_branch=1

Esse bate-papo será conduzido pelas alunas Glauca Sanchez, Marcia Ferreira e Susana Prestes

Glauca Sanchez: Muitas *fake news* circulam nas redes sobre o Paulo Freire. Hoje mesmo vi uma imagem de uma professora que foi agredida por alunos e a legenda associava a violência à figura de Paulo Freire, que supostamente incitaria a rebeldia em sala de aula. Nesse *podcast* vamos falar sobre esse assunto e o papel do professor de acordo com o pedagogo pernambucano.

Marcia Ferreira: Entre as críticas que se fazem à obra de Freire estão a de que ele nega a autoridade do professor e também a de que, para ele, não existe essa história do professor saber mais e o estudante saber menos, que eles estão em pé de igualdade no processo educativo. Muito bem, vamos tentar entender de onde surgiram essas histórias. Porque evidentemente elas não surgem do nada, certo? O que vocês acham da gente começar com essa questão de que o professor e o aluno estão em pé de igualdade?

Susana Prestes: Ótimo! Essa é uma questão bem complicada porque, de fato, Freire sempre valorizou o conhecimento dos alunos e sempre afirmou que todos, professores e alunos, trazem conhecimentos diferentes para a sala de aula e que ambos devem ser respeitados. Mas aí é que tá! Trazer conhecimentos diferentes, para ele, é dizer que um lavrador vai ter conhecimentos de plantação que o professor não tem, por exemplo. E que o professor vai ter conhecimentos da sua área teórica que o lavrador não tem. É só isso! Ou seja, ninguém é totalmente ignorante em tudo! Pura e simplesmente isso!

Ah! Mas aí alguém pode dizer: “Mas isso aí é muito óbvio!” Sim! É muito óbvio, mas dá pra entender que quando um professor assume sua ignorância com relação a um assunto que o aluno domina, a relação entre eles é de mais simpatia, de mais diálogo, ou seja, mais propícia à aprendizagem?

Glauca Sanchez: Pois então, quem já foi aluno não pode negar que a gente aprende melhor quando o professor abre espaço pro diálogo, quando ele não é arrogante e quando ele considera o ponto

de vista dos alunos. Freire não acha que o aluno e o professor sabem igual, mas que tem saberes diferentes. E tem outra coisa que ele fala sobre o conhecimento do aluno. Ele sempre diz que o professor precisa conhecer a realidade do aluno e partir do conhecimento dele para que a aprendizagem comece. E o mais engraçado é que o Freire chegou a ouvir essas críticas. Tanto que ele, inclusive, respondeu a elas em *Pedagogia da Esperança* ([1992] 2013). Ele falou, com todas as letras, o seguinte: *“Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele* (FREIRE, [1992] 2013, p.68)”.

Você quer mais clareza do que isso? Não dá, né?

E isso também tem a ver com essa interpretação equivocada de que na sala de aula freireana, são os alunos que ditam as regras, que ditam os temas, e eles só aprendem sobre aquilo que eles querem. Quer falar sobre isso, Marcia?

Marcia Ferreira: Ah, claro! Dizer que a pedagogia freireana faz com que o professor trabalhe só com o que o estudante já conhece é muita bobagem! O fato de ele dizer que o professor tem que ter respeito pelo aluno, que não deve ridicularizar o aluno e seus saberes não significa que ele deve se limitar a trabalhar em sala conhecimentos trazidos pelo aluno. Mas Freire sabia que não se constrói conhecimento do nada. Por isso que o professor tem de fazer relações com aquilo que o aluno já conhece. É disso que se trata. Inclusive, o próprio Freire critica a postura de trabalhar apenas com temas que são familiares aos alunos. No seu livro *Medo e Ousadia* ([1986] 2021), ele chama isso de técnica manipuladora e perigosa, de quem só quer motivar os alunos. Quer dizer, ele é completamente contrário a dar aos alunos só o que eles querem. Vamos ouvir o próprio Freire comentando em uma entrevista no programa *Matéria Prima* da TV Cultura a seguinte frase de Guimarães Rosa: “Mestre não é aquele que ensina, mas aquele que de repente aprende”:

Paulo Freire: *Olha eu acho... Talvez a gente possa ouvir e ler essa frase sob dois aspectos: num primeiro, talvez o aspecto da boniteza da frase. Quer dizer, a frase é bonita. Eu, pelo menos, acho bonita. Agora, a rigor, a frase não é correta, a rigor. E por quê? Por que é que eu digo que a frase não é rigorosamente correta? Porque pra mim o mestre é o que ensina também, mas é o que ensinando, aprende. Quer dizer, é aquele que democraticamente está convencido de que não possui a verdade toda, de que não possui o conhecimento, o conhecimento não é propriedade sua. Mas ele, ao mesmo tempo, ou ela, está convencido ou convencida de que, por ser mestre, tem o dever, tem a obrigação de ensinar.*⁹

Marcia Ferreira: Acho que fica claro que Freire não acredita que o professor deva se furtar da tarefa de ensinar, não é mesmo? E aquela história de que o professor freireano não tem autoridade? Procede? Você fala sobre isso, Susana?

Susana Prestes: Claro! Falo, sim! Essa informação, pra variar, também não corresponde à verdade, não. Inclusive, Freire afirma, em *Pedagogia da Autonomia*, livro de 1996, que o professor ético deve, sim, exercer sua autoridade, porém sem ser autoritário. Olha só as palavras dele: “*É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte.*” (FREIRE, [1996] 2018, p. 60). Agora pensa: isso, por acaso, parece com a fala de alguém que não quer exercer sua autoridade? Ele repete várias vezes, em diversas obras, que o professor não pode cair em armadilhas ao ser extremamente autoritário ou extremamente licenciado. Em *Pedagogia da Esperança*, inclusive, ele fala que ensinar implica tensões entre liberdade e autoridade. Segundo ele, *a exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo*

⁹ O vídeo completo pode ser visto em <https://www.youtube.com/watch?v=Zx=3-WVDLzyQ&t=171s> Acesso 04 out., 2021.

quanto à licenciabilidade. (FREIRE, [1992] 2013, p. 102). Ele é absolutamente contra a anulação da autoridade do professor. E explicitamente contra o conhecimento do aluno ser o centro da prática pedagógica.

Glaucia Sanchez: Agora, como é que alguém que tenha lido Freire – e ele não repete isso apenas uma vez – acredita que ele quis pôr fim à autoridade do professor? Não sei mesmo. Acho que você já deve estar chegando à conclusão de que é preciso ler Paulo Freire de forma desarmada e entender que as críticas a ele são muito mais devidas ao fato de ele ter expressado um posicionamento político diverso daqueles que o criticam.

Marcia Ferreira: Exato! E que eles fazem isso baseados em uma leitura rasa da obra dele. Isso quando leem de fato a obra. E você pode se perguntar: Mas se tanta gente leu Freire e fez essas críticas, por que você vem me dizer que é a sua visão que está certa e a deles que está errada?

Glaucia Sanchez: Bom, a gente tem visto na história recente do país que posicionamentos políticos fazem com que médicos, por exemplo, jurem que um remédio comprovadamente ineficaz para uma doença, deva ser utilizado. No caso de Freire é mais ou menos isso. Há quem jure que ele é o responsável pelo fracasso da educação brasileira. Mas será mesmo?

Susana Prestes: Ah, esse já é assunto de outro episódio da nossa série de *podcast Freire ou fake?*

Marcia Ferreira: Continue com a gente pra saber mais sobre quem é nosso patrono da educação de verdade. Até a próxima!

Glaucia Sanchez: Tchau.

Susana Prestes: Até mais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1986] 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. [recurso eletrônico] 1 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, [1992] 2013.

EPISÓDIO 2: *Paulo Freire é o culpado pelos problemas da educação brasileira?*

Narração: David Severo e Marta Lopez

Clique sobre o *link* ou utilize o *QR code* para acessar o episódio 2 do *podcast Freire ou fake?* diretamente na plataforma Spotify:



[https://open.spotify.com/
episode/2qtUUEKBDWvX4ddNEAkGif?si=nKdeIV41SU2hoG2KPyIM7Q&dl_
branch=1](https://open.spotify.com/episode/2qtUUEKBDWvX4ddNEAkGif?si=nKdeIV41SU2hoG2KPyIM7Q&dl_branch=1)

Marta Lopez: Este é o segundo episódio do *podcast Freire ou fake*. Nele trazemos para discussão o seguinte questionamento: pode-se dizer que Paulo Freire é o culpado pelos problemas da educação brasileira? Para refletir sobre isso, vamos começar contextualizando. Em 2018, o Ministro da Educação, Weintraub, qualificou de *tragédia* o

desempenho dos alunos brasileiros no teste internacional PISA¹⁰, organizado pela OCDE¹¹. Este teste de referência internacional avalia, a cada três anos, o desempenho em leitura e matemática e os conhecimentos na área de ciências dos estudantes de 15 anos de idade, em quase 80 países do mundo. No caso do Brasil, segundo o informe de resultados, quatro em cada dez estudantes não conseguiam entender a ideia principal de um texto ou fazer cálculos aritméticos básicos: situação preocupante que o Ministro atribuiu à *doutrinação* educacional levada a cabo durante o Governo do PT (de 2003 a 2016). Mas o mesmo informe PISA indicava também que os países que apresentavam os alunos com melhores resultados eram aqueles em que a diferença de recursos materiais entre escolas públicas e privadas era menor, em outras palavras, sociedades com menos discrepância entre classes sociais. O alto índice de abandono escolar (outro aspecto fundamental para avaliar o desempenho de um sistema educativo) também aponta nesse sentido: a pobreza estrutural é o grande inimigo de uma sociedade bem instruída. Sempre é bom lembrar também que Ensino Médio (que compreende a idade avaliada no teste PISA referido) depende do orçamento e das decisões tomadas pelos Governos Estaduais – assim que, a crítica de Weintraub que culpabiliza um único partido político pela situação da educação brasileira como um todo é uma fala (e recorrente, tanto que já virou senso comum) que oculta o verdadeiro problema essencial: a desigualdade que existe no país e a diferença de oportunidades de ensino/aprendizagem que enfrenta uma grande parcela da população. Tudo isto para dizer que, como estrangeira (sou natural da Espanha) que reside no Brasil há um tempo e que trabalha como professora, não posso deixar de perceber como vem crescendo nos últimos anos um movimento que atribui o fracasso escolar no país a um fator único que pouco tem a ver com as questões socioeconômicas apontadas pelas pesquisas: a aplicação do chamado *Método*

¹⁰ PISA - Programme for International Student Assessment, traduzido para o português como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

¹¹ OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Paulo Freire. Esta crítica acirrada contra o pedagogo de esquerda, contrasta enormemente com a visão que se tem dele mundo afora, onde ele é uma figura respeitada e muitas vezes de referência. A partir de aqui, algumas questões:

1 - Pode-se realmente atribuir o suposto fracasso da educação brasileira ao legado de Paulo Freire?

2 - Há doutrinação ideológica (inspirada no método Paulo Freire) nas escolas públicas brasileiras?

3 - Existe, de fato, uma escola neutra (como pretende ser a Escola Sem Partido¹², por exemplo)?

David Severo: Olá, Marta, eu como brasileiro fico muito feliz por saber que Paulo Freire é devidamente reconhecido e estudado no exterior, pelo seu extenso trabalho de alfabetização. Por outro lado, vejo que no Brasil ele ainda é questionado por alguns segmentos da sociedade do país. No entanto, poucos se aprofundam sobre a biografia e as ideias de Freire. Talvez se aqueles que o criticam tanto realmente parassem para lê-lo, veriam que muitas das críticas que se fazem a ele são falsas. Nesse sentido, para responder aos seus questionamentos, penso que seria importante falar primeiramente sobre quem foi Paulo

¹² O movimento Escola sem Partido (ESP), criado em 2003 como uma organização não governamental, tornou-se um movimento político de agenda conservadora para a educação brasileira, cujo foco principal tinha o combate ao “uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária” como bandeira principal (disponível em: <https://www.escolasempartido.org>). Ao longo dos anos, esse movimento influenciou e apoiou a elaboração de vários projetos de leis, em âmbito federal, estadual e municipal, que defendiam o ensino a ser ministrado com suposta neutralidade. No entanto, o movimento ESP tem sido contestado por professores, acadêmicos e personalidades do país, que dizem ser este um programa de perseguição aos docentes. A controversa teve fim quando o Supremo Tribunal Federal (STF) concluiu, em 2020, a Ação Direta de Inconstitucionalidade - 5537/AL (Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4991079>) e considerou inconstitucional o caso concreto de uma lei estadual de Alagoas inspirada no ESP. Felizmente, após a decisão do STF, o advogado Miguel Nagib, fundador do movimento, anunciou o fim de sua participação no ESP. Desde então, o perfil do ESP no Facebook foi desativado e o site continua no ar, mas sem atualizações, o que vemos como algo positivo.

Freire, o que ele desenvolveu sobre filosofia da educação e, por fim, tentar perceber *como* e se suas ideias estão de fato no cotidiano da escola, como um método de ensino. Inicialmente, cito a biografia mais atual que conheço sobre PF cujo título é: *O educador - um perfil de Paulo Freire*, de Sérgio Haddad, publicada em 2019. Nesse livro, o autor descreve as experiências de alfabetização realizadas por Freire em várias partes do Brasil. A mais famosa, sem dúvida, foi feita em Angicos, interior do RN, onde cerca de 300 camponeses foram alfabetizados em 40 dias de ensino no ano de 1963. Haddad registra também que houve uma intensa mudança na cidade, porque esses novos leitores puderam agora participar de eleições no município e exercer plenamente a cidadania. O autor também registra uma greve realizada pelos camponeses na cidade sob a demanda de melhores condições de trabalho e salário mais justos. Ora, quem leu *Educação como prática da liberdade* ([1967] 2015) e a *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 2021), sabe que a alfabetização e a tomada de consciência são as bases do que se conhece como Método Paulo Freire. Depois de Angicos, Freire foi convidado para liderar uma ampla campanha de alfabetização no Brasil, com as mesmas bases realizadas anteriormente. Isso nunca chegou a acontecer, pois no ano seguinte, em 1964, ocorreu o Golpe militar, sendo Freire preso e exilado posteriormente. Então, aquele sonho idealizado não se concretizou. Então, respondendo a sua primeira pergunta, Marta, acho pouco provável que se atribua a Freire o fracasso da educação, uma vez que o seu projeto nunca foi executado no Brasil. Inclusive esse é o mesmo posicionamento de um grande estudioso de Paulo Freire, o professor José Eustáquio Romão. Diante do que expus aqui, também não concordo que Freire proponha um método de doutrinação ideológica na educação. O que ele fez foi defender a educação como uma proposta de desvelamento da realidade, por meio da consciência crítica dos educandos. Isso está longe do modelo bancário que persiste ainda hoje nas escolas do Brasil, ancoradas num modelo tecnicista herdado da LDB de 1971. Contudo, não acredito em neutralidade na educação.

Ela é um ato político. A suposta neutralidade só interessa à manutenção do status quo, contra a qual lutam os oprimidos.

Voltando a sua colocação do início: por que a educação brasileira detém um dos piores índices no PISA, ou mesmo em exames nacionais de leitura e escrita (como a prova Brasil)? Bem, já vimos que atribuir a Freire essa culpa é uma maneira dissimulada de esconder os reais problemas da educação em nosso país. E quais são eles? Para encontrar a raiz estrutural desse problema, irei me basear em dados publicados em 2018 pela imprensa e que foram sistematizados também, no YouTube, pelo Prof. André Azevedo da Fonseca¹³. Para começar, quase a metade dos professores do ensino médio do país ministra aulas em disciplinas nas quais não têm formação específica, ou seja, sem formação na área. A consequência por essa situação são os baixos salários, que levam ao desinteresse de profissionais especializados. O problema aqui, portanto, não é a aplicação desta ou daquela pedagogia, mas o simples descompasso entre formação e atuação profissional. Dos 2,2 milhões de professores no Brasil, 25,8% não têm sequer licenciatura em sua formação superior. Cerca de 15% dos professores cursaram apenas o ensino médio! Ou seja, um em cada quatro professores não tiveram qualquer formação pedagógica. Isso quer dizer que não estudaram Vygotsky, Piaget, Paulo Freire ou qualquer outro pedagogo. Insisto: a carência é de formação pedagógica básica.

Entre os professores que atuam em creches, 35,6% estudaram só até o ensino fundamental ou ensino médio. Observem a dimensão do problema: um em cada três professores deste nível de ensino tem apenas ensino médio! O que dizer de formação pedagógica?

Professores no Brasil têm formação inadequada, salário baixo e trabalham sem estrutura, o que gera desinteresse pela atividade. Além disso, professores costumam trabalhar em três ou quatro colégios,

¹³ Para assistir o vídeo do professor André Azevedo da Fonseca acesse o link disponível em: <https://youtu.be/JjWyu3HvSc>.

frequentemente nos três turnos. Esse desgaste tem provocado problemas de saúde graves ao longo da carreira. Essa realidade impõe obstáculos negativos que, em última instância, inviabilizam as condições básicas para ensinar. Não se trata da aplicação de uma pedagogia, portanto. São as péssimas condições de trabalho, na verdade. Mesmo hoje, temos professores sem formação pedagógica, desvalorizados e exaustos. Não é possível ensinar nessas condições. É desalentador, portanto, observar a virulência de um discurso reacionário que nos faz perder tanto tempo para argumentar, em vão, a favor de coisas óbvias. Esse desperdício de energia tem feito um mal incalculável para o país. Os problemas reais são deixados de lado para que a energia seja desperdiçada para atacar de forma grosseira e preconceituosa o autor brasileiro mais estudado nas melhores universidades do planeta. Em vez de fazer como Harvard, Princeton, ou outras universidades, onde Freire é influente, os reacionários simplesmente se aprisionam em suas paranoias e desperdiçam esse conhecimento. Temos hoje, inclusive, um governo que desvaloriza a educação e os seus profissionais.

Concluindo então: juro que tento guardar o pessimismo dos problemas de nossa educação para dias melhores. A esperança é que os educadores se organizem para que, em 2022, essa estupidez não provoque um apagão ainda mais grave na educação. E nesse contexto, entendendo que estudar a pedagogia freireana se tornou um ato de resistência.

REFERÊNCIAS

- FONSECA, A. A. da. *O “método Paulo Freire” é a causa do baixo desempenho da educação brasileira?* Youtube, 5 dez. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/JjWyju3HvSc>. Acesso em: 1 out. 2021.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. [recurso eletrônico] - 1 ed. São Paulo: Paz & Terra, [1967] 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 79 ed. São Paulo: Paz & Terra, [1974] 2021.
- HADDAD, S. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

EPISÓDIO 3: Paulo Freire, um marxista?

Narração: Carla Cursino e Raphael Vaz

Clique sobre o *link* ou utilize o *QR code* para acessar o episódio 3 do podcast *Freire ou fake?* diretamente na plataforma Spotify:



https://open.spotify.com/episode/6Xlv7C4fXTtCZPchm6PgJj?si=IM9a2MCcRwq_UbFzw_XgtQ&dl_branch=1

Raphael: Boa parte da imprensa de extrema direita do Brasil acusa movimentos de educação popular, em especial cursinhos pré-vestibulares destinados à população de baixa renda, de ir além da preparação para os conteúdos que caem no vestibular e no ENEM¹⁴. Na visão desses veículos, esse tipo de iniciativa pretende transmitir “uma densa carga ideológica sob o rótulo de formação crítica”. Esses jornais e sites se esforçam para vincular os movimentos de educação popular a Paulo Freire, mas de uma maneira bastante negativa. Eles afirmam que esses movimentos não dão a devida importância aos conteúdos técnicos, que, no entendimento deles, é o que pode fazer a juventude ascender socialmente. Essa parte da imprensa enfatiza que o importante para esses cursinhos é falar sobre justiça social, o que para esses veículos significa andar de mãos dadas com Paulo Freire e, conseqüentemente, com doutrinas marxistas. É bastante evidente que eles tentam vender a ideia de que a educação popular não está preocupada com a formação

¹⁴ ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

de cidadãos críticos, que percebam a opressão à qual estão submetidos, que a questionem e que lutem pela libertação do sistema opressor. O que esses jornais e portais de notícia ultraconservadores alegam, na verdade, é que essas iniciativas de base freireana querem cooptar estudantes a partidos políticos e movimentos sociais de esquerda.

Nesse episódio da série Freire ou *fake?*, a gente está aqui para lembrar que a intenção de Freire nunca foi cooptar pessoas a partidos políticos ou mesmo a movimentos sociais. Não há em nenhuma publicação do autor alusão à filiação de jovens ou adultos a partidos políticos, nem de direita nem de esquerda. Em uma das suas obras mais famosas, a *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 2021), Paulo Freire está interessado, em primeiro lugar, em denunciar um tipo de educação, vigente no Brasil da sua época e, também, no Brasil atual, chamada por ele de *educação bancária*, em que educadores enchem de conteúdo, geralmente tecnicista, os educandos sem escutá-los, pois professores são os únicos que sabem, que detêm o conhecimento. Freire, então, denuncia esse tipo de agir educacional e defende educação que seja um ato de amor, que transforme a sociedade e que mude os rumos da história. É o que ele chama de educação problematizadora ou libertadora. Em outras palavras, Freire propõe uma pedagogia em que jovens das periferias das grandes cidades, por exemplo, percebam por que eles ocupam esses espaços geográficos e sociais e que, juntamente com educadores, possam agir para modificar essa realidade. Então, por que esse ataque a Paulo Freire? A quem interessa a narrativa de que é ruim educar estudantes para um pensamento de liberdade da opressão? A quem interessa a ideia de que jovens de classe baixa merecem apenas uma educação tecnicista, e não uma educação que os desperte para o jogo social, para as opressões impostas à classe trabalhadora? A quem interessa vender a imagem da pedagogia freireana e da pedagogia marxista como o grande mal do século? A gente acredita, em oposição ao que boa parte da imprensa ultraconservado-

ra tem veiculado, que são essas as perguntas que devem ser feitas e respondidas. É o que a gente vai tentar fazer nesse episódio.

Oi, Carla, do que falamos quando falamos em marxismo na obra de Freire?

Carla: Em primeiro lugar, vamos entender do que falamos quando falamos em marxismo, termo tão demonizado pela extrema-direita brasileira. Para apresentar a linha marxista, lembramos da Rita von Hunty, do canal no YouTube *Temporo Drag*. Para quem não a conhece, Rita é professora de literatura e ativista da educação. No seu canal, que existe desde 2015, ela fala sobre temas sociais e políticos com humor, de maneira acessível, mas sempre com muita referência teórica. Em um vídeo de 2018, a Rita explica o marxismo fazendo uma contraposição ao sistema capitalista. Ela diz que, como qualquer outro sistema econômico, o capitalismo também precisa ser revisto - e é o que faz Marx em suas obras. Vamos ouvir a Rita.

Rita: *O que eu quero que fique claro aqui é que, além de um crítico muito agudo de um sistema e um desnudador de facetas do capitalismo, o Marx era um utopista, uma pessoa capaz de imaginar como um mundo melhor poderia ser exatamente com o que a gente tem nele hoje. No Manifesto Comunista, por exemplo, ele imagina uma sociedade na qual a propriedade privada foi extinta, não existe distinção de classe e também não existe mais Estado. E eu convido vocês a pensarem nessa sociedade comigo* (RITA VON HUNTY em *Ao farol do marxismo*)¹⁵.

Carla: Paulo Freire aceitou esse convite. Como podemos aproximar a filosofia marxista da pedagogia freireana, Raphael?

Raphael: Freire, em seus escritos e em sua práxis, estava interessado não apenas no entendimento da realidade, mas também

¹⁵ O vídeo completo pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=AYdKNf6QdAY>. Acesso em 03 out. 2021.

na sua transformação. Freire defendia que desigualdades naturalizadas por muitos precisavam ser questionadas. Ele afirma que ao entendermos nossa realidade criticamente, como sujeitos históricos, podemos nos deparar com situações-limite, ou seja, barreiras e obstáculos a serem desafiados, que nos levariam a tomar atitudes em busca de transformação, para alcançarmos o que ele chama de *inédito viável*. A autora Ana Freire defende que: “O ‘*inédito-viável*’ é na realidade uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (FREIRE, [1992] 2015, p. 225). Percebemos, então, uma aproximação com os conceitos de utopia e práxis presentes no marxismo. Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, nas páginas 221-222, Paulo Freire diz que: A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isso significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam [...] Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão (FREIRE, 2015, p. 221-222)”.

Essa dialética entre ação/reflexão, conhecimento/trans formação, permite a construção de futuros alternativos, os quais não são predeterminados, mas sim construídos historicamente pela inserção dos sujeitos no mundo. Os autores Cesar Paro, Mirian Ventura e Neide Kurokawa e Silva afirmam: “*Dois aspectos mostraram-se particularmente importantes. Primeiro, o fato de que o inédito viável, além de pressupor o sonho e a utopia, também prevê a ação, pois encerra em si uma perspectiva metodológica. O segundo aspecto indica que esse sonho é um sonho coletivo. É da articulação entre essas duas perspectivas que o inédito viável pode ser tomado como um projeto*

coletivo a ser iniciado, no momento em que algo do mundo estabelecido, reproduzido e, por vezes, naturalizado, é tomado como estranho e é colocado em evidência (PARO et al., 2020, p.16-17)”.

Outro conceito que podemos aproximar entre o marxismo e Paulo Freire é o de totalidade, outro conceito que parece ser mal-entendido. Quando lemos tal conceito em Freire, podemos aproximá-lo com o que hoje chamamos de interdisciplinaridade. Segundo Freire, os conteúdos numa educação tradicional são trabalhados separadamente, em disciplinas que não conversam. Para o autor, deveríamos superar essa colcha de retalhos desconectados da realidade (FREIRE, [1968] 2021, p. 79), para buscarmos uma melhor significação dela. Desafiando os educandos, continua o autor, como seres no mundo e com o mundo, eles perceberiam a totalidade ou interdisciplinaridade dos conteúdos, não mais como algo petrificado, assim desenvolvendo uma consciência crítica e desalienada da realidade (Idem, p. 98), sendo essa construída de forma sistemática (FREIRE, [1967] 2015, p. 126). Mas, Carla, você acha que há diferenças entre a pedagogia freireana e a pedagogia marxista?

Carla: É verdade que existem muitas aproximações entre os pensamentos de Freire e de Marx. Mas existem também muitas diferenças entre o marxismo e a pedagogia freireana. E esse é um ponto que a imprensa não te conta.

A gente encontrou algumas dessas diferenças listadas no artigo *Análise de ideias marxistas na obra de Paulo Freire*. Uma primeira diferença diz respeito ao método de ensino. Para Freire, a educação deve vir por meio do diálogo e da problematização para a construção dos saberes, como ele defende em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, [1968] 2021). Já para Marx, o ensino tem a ver com transmissão e assimilação de saberes objetivos.

Outra diferença entre a pedagogia freireana e a marxista está na atribuição de papéis ao professor e aos alunos. Para Freire, o educador participa da construção do saber tanto quanto seus educandos. E nós falamos do papel do professor no primeiro episódio do nosso *podcast*. Na visão marxista, o professor é o responsável pelo ensino, é o único que detém o domínio do saber. O aluno possui um conhecimento de senso comum, que vai ser aperfeiçoado pelo ensinamento do professor.

Freire e Marx também divergem no entendimento do sentido do termo *educação*. Na pedagogia freireana, a educação de verdade, aquela que provoca transformações sociais, começa nas práticas sociais informais. Mas, na pedagogia marxista, há uma maior valorização da educação formal.

Um último ponto de divergência entre Freire e Marx diz respeito à função da escola. Paulo Freire enxergava a instituição escolar como um local de gestão de conhecimento social, muito mais lecionadora do que informativa. Já o marxismo defende a escola como uma instituição pública, obrigatória, universal, laica e como local de transmissão e assimilação dos saberes.

Pra gente terminar... As críticas veiculadas pela imprensa ultraconservadora brasileira defendem a expulsão de Paulo Freire das escolas. Essas críticas se baseiam num medo de que os ensinamentos deixados pelo patrono da educação brasileira levem a *ameaça marxista* para as salas de aula. É verdade que Freire se aproxima, em alguma medida, da filosofia marxista, mas, ao fazer isso, ele nunca desejou implantar o marxismo nas escolas brasileiras. Também nunca foi seu objetivo aliciar educandos a partidos políticos. Como a gente tentou mostrar aqui, assim como Marx, Freire ousa pensar num mundo diferente, num inédito viável para a educação brasileira. Um mundo em que, por meio do diálogo entre educadores e educandos, as pessoas possam se libertar da condição de oprimido sem se tornarem opressoras. Um mundo que pode ser problematizado

por jovens estudantes, por exemplo, um mundo em que estudantes questionem por que o filho da patroa pode estudar medicina numa universidade pública, mas o filho da empregada doméstica não. Um mundo que pode ser transformado pela juventude brasileira.

E aí a gente volta para aquelas perguntas do início deste episódio: por que essa utopia, esse inédito viável incomoda tanta gente? Por que uma educação verdadeiramente libertadora e que queira transformar a realidade social incomoda tanta gente? A Rita von Hunty, mais uma vez, oferece uma boa pista:

Rita: *Mas aí eu queria ler um pedaço da Pedagogia da Autonomia ([1996] 2018) com vocês. Então, vem comigo, a gente tá na página 70-71 e esse subponto 2.7 se chama Ensinar exige alegria e esperança. E aí eu queria ler com vocês duas passagens curtinhas. “A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história”. Aqui Paulo Freire está nos alertando de que a esperança é um sentimento de organização de classe. A esperança é o que permite que a gente saiba que o horizonte depende da luta de classes e que o futuro não tá dado. O futuro é o que a gente faz dele no presente, que o futuro são as nossas possibilidades de organizar e lutar pelo futuro. E qualquer crença para além disso, qualquer crença que prescindia disso é uma crença reacionária (RITA VON HUNTY em Esperança e imaginação política)¹⁶.*

Raphael: E assim a gente termina mais um episódio do podcast *Freire ou fake?*. Até a próxima, tchau!

Carla: Tchau! Até a próxima!

¹⁶ O vídeo Esperança e imaginação política, do canal Tempero Drag, de Rita von Hunty, pode ser assistido na íntegra neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=iql7ZHVniSg>. Acesso 03 out. 2021.

REFERÊNCIAS

DIAS, L.; DONEL, G.; PEREIRA, K.; COMIOTTO, T.; MUNHOZ, R.; PAVANATI, I. Análise das ideias marxistas na obra de Paulo Freire. **Debates em Educação**, v..II, n.23, p.36-48, 2019.

FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, [1992] 2015. p. 273-333.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, [1976] 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, [1996] 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 79 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, [1974] 2021.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. [recurso eletrônico] - 1 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, [1967] 2015.

PARO, C.A.; VENTURA, M.; KUROKAWA E SILVA, N.E. Paulo Freire e o Inédito-Viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trab. educ. saúde**, 18 (1), 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00227>. Acesso 03 out. 2021.

EPISÓDIO 4: *Política, Educação e Paulo Freire*

Narração: Lucinéia Martins e Patricia Macedo

Clique sobre o *link* ou utilize o *QR code* para acessar o episódio 4 do *podcast Freire ou fake?* diretamente na plataforma Spotify:



https://open.spotify.com/episode/6pW9CFSCxk9KXVWogFXasb?si=PhOwHYa2Tq-dlP75_mIY9g&dl_branch=1

Lucinéia: Olá caros ouvintes! Este diálogo Freireano será conduzido por mim Lucinéia Martins...

Patricia: E por mim, Patricia Macedo. Como alunas do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, numa disciplina especialmente voltada para o estudo e compreensão global da obra de Paulo Freire, tivemos a oportunidade de voltar nossa atenção para vários aspectos da produção desse grande autor e passamos a perceber o quanto algumas pessoas atribuem a ele ideias e ideais que não o representam, tão pouco lhe dizem respeito, muitas vezes, isso acontece por não terem lido suas obras ou até mesmo por terem interpretado mal muitas de suas produções. Não é mesmo Lucineia?

Lucineia: Sim, Patricia. Paulo Freire foi e ainda é um nome em evidência para a educação brasileira e até mundial. Logo, com muita frequência, lemos e ouvimos contestações acerca das suas obras, ideias e ideais. Especialmente no âmbito do papel político do professor na formação de seus estudantes. Neste ano de 2021, centenário de Paulo Freire, alguns veículos de comunicação renomados de nossa cidade, tem publicado muitas matérias que valem/devem ser questionadas. Traço como exemplo um artigo de opinião publicado recentemente que destacava o fato de Paulo Freire ser o autor responsável por ter levado a política para dentro das salas de aula. Será que este artigo e tudo mais que vem sendo veiculado sobre Freire tem mesmo relação com as ideias e ideais do autor? Afinal, essas notícias são mesmo Freire ou *fake*?

Patricia: Com toda certeza, Lucineia. É muito importante saber o que é de fato Freire e o que não passa de *fake news* propagadas aos montes por pessoas que muitas vezes estão mal-informadas ou até mesmo mal-intencionadas – o que considero ainda pior. Assim, poder desmistificar aqui algumas das ideias veiculadas pelos meios de comunicação e por muitas pessoas que não compreendem em sua totalidade, os conceitos defendidos por Paulo Freire se faz essencial. Então, queridos ouvintes, neste episódio do *podcast* iremos apresentar

algumas das ideias do autor sobre o real papel político do professor e porque ele considera a educação como um ato político. Afinal, de que política estamos falando? Qual é o legado (político) de Paulo Freire para a educação? Para melhor responder a esses questionamentos, primeiramente é preciso se inteirar da obra desse grande autor de fama mundial. As muitas críticas feitas ao aspecto ideológico da teoria pedagógica de Paulo Freire, quanto ao papel político do professor nas salas de aulas, não levam em consideração que a política citada por esse autor, na verdade, não é a política partidária, de esquerda ou direita. Para Paulo Freire, educar é um ato político por se tratar de um processo ético e democrático. A educação deve motivar para a inserção na sociedade, não para a adaptação às normas simplesmente. É um ato político, pois deve sensibilizar para a luta contra a determinação do opressor em tornar o oprimido objeto, é o fazer-se sujeito da História, com direito de opinar, escolher, construir, criticar, sonhar, romper e ser justo.

Lucineia: Sim, Patricia. É impossível ensinar acreditando numa educação neutra. A educação política proposta por Freire sugere a intervenção no mundo e o rompimento com o que está posto e pré-determinado, geralmente pelas classes dominantes. Conhecer as obras de Paulo Freire nos permite compreender os reais objetivos traçados pelo autor quando ele defendia a educação como um ato político. Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, [1968] 2021), por exemplo, o autor sugere que o estudante desenvolva a criticidade num processo constante, para fugir da massificação e da coisificação transformando a realidade em seu entorno, as quais caracterizam a educação libertadora para ambos, oprimido e opressor.

Patricia: Sim Lucineia! Deste modo, o papel do professor é político porque deve vislumbrar uma prática docente crítica, relacionando o fazer e o pensar sobre o fazer. Uma forma de pensar que supera a ingenuidade, a qual tem que ser produzida pelo estudante em 'comunhão' com o professor formador.

Lucineia: É importante ressaltar que, no livro *Educação como Prática de Liberdade*, ele propõe “[...] a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação” (FREIRE, [1967] 2015, p. 93). É uma postura política que vê o ser humano como agente social, como detentor de direitos e deveres, que deve ser respeitado em sua integralidade e não minorizado, menosprezado ou mesmo oprimido.

Patricia: Sim, concordo Lucineia. Hoje mais que nunca, num país onde o termo política assusta e afasta pessoas, bem como é motivo de muitas discussões acirradas, é preciso ficar claro para a população o quanto o conceito de educação como um ato político não está ultrapassado, não é errado e precisaria ser mais amplamente divulgado e construído nas escolas de toda nossa nação. Em vista das necessidades e deficiências da educação no Brasil, atuar de forma política seria viver uma educação inquieta, uma educação da pergunta e não da resposta, já que o sentido mais exato da alfabetização seria aprender a escrever sua própria vida - um ato político por si só!

Lucinéia: Com certeza Patricia! Vale ressaltar que a postura política do professor em sala de aula pode despertar nos estudantes a reflexão crítica sobre suas práticas, relacionando com elas as teorias discutidas. Caso contrário, a teoria ensinada na escola pode transformar-se apenas em blá-blá-blá. Vivendo uma educação politizada, os estudantes compreenderiam que é a partir da palavra em ação que a reflexão acontece para em seguida resultar na práxis - sim, toda reflexão precisa resultar em uma ação para não tornar-se vazia. Desse modo, faz-se urgente educar para a diferença, para o conflito, para que através da leitura das palavras, os estudantes aprendam a lidar criticamente com as diferenças, sem eliminá-las. Isto é atuar politicamente na sociedade, tendo o diálogo como premissa principal.

Patricia: O papel do professor é político então, Lucineia, porque desperta nos estudantes o desejo de ser no mundo, não aceitando a posição de oprimido, nem querendo tornar-se opressor. É político e não político partidário. Freire sempre criticou os extremistas, nunca defendeu os que se exaltam para defender suas opiniões, sempre incentivou o diálogo – política na prática. Mas sim, incentivava a construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária. Se isso é política, então, sim, Freire levou a política para a sala de aula e seus admiradores tentam seguir o mesmo caminho. O ato político de ativar a potencialidade crítica e criativa dos nossos estudantes seria, ao nosso ver, o maior legado de Paulo Freire para a Educação. Então, ao ouvir falar que Paulo Freire levou a política partidária para a sala de aula... é *FAKE*. Mas que levou a política, vislumbrando o não ser neutro, o ser alguém com direitos e deveres, um sujeito em sua totalidade que faz escolhas e constrói a sociedade em seu entorno... ah, isso sim é *FREIRE!*

Lucineia: E com essa gratidão ao trabalho inovador e ressignificado de Paulo Freire, ao despertar da educação como ato político que auxiliou na construção da identidade de muitos estudantes e, por consequência, de uma sociedade mais justa, finalizamos esse *podcast* com gostinho de quero mais!

Patricia: Sim! Esperamos ter desmistificado o conceito de educação como ato político e que a tal política levada por Paulo Freire para a sala de aula nada mais é do que sua contribuição para uma sociedade mais ética e democrática para todos.

Lucineia: E qual será a próxima *fake news* a desmistificar? Acompanhe o nosso *podcast* e até breve pessoal!

Patricia: Até breve!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 79 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. [recurso eletrônico] - 1 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, [1967] 2015.

3

Débora Leite de Oliveira

Ilmara Ribeiro Pimentel

Michele Bruna de Sousa Silva Gal

Bruno Iury Alves Calaça

**PODCAST FREIRE
E FATOS:
O pensamento freireano frente
à realidade pandêmica**

INTRODUÇÃO

Este capítulo constitui-se como a transcrição do *podcast Freire e Fatos*, o qual tem como objetivo popularizar, nas plataformas digitais, alguns conceitos de Paulo Freire, trazendo o seu pensamento para embasar teoricamente o momento social, associado às práticas pedagógicas dos anos auge da pandemia, 2020-2021. Esse período foi marcado pelo ensino remoto emergencial, pela falta de acesso dos desfavorecidos economicamente aos instrumentos educacionais, além das emergentes atribuições do professor para conseguir adaptar seus trabalhos ao ambiente virtual/híbrido. A produção mostra o quanto Freire é atemporal e consegue se espraiar a contextos socioeducacionais em momentos atípicos de nossa história, como a pandemia de COVID-19.

A nossa produção é destinada a professores do ensino básico, pesquisadores universitários e todo público em geral que se identifica com as narrativas, e que foram atingidos, de alguma forma, por realidades análogas às mostradas no *podcast*. Em uma narrativa dialogada, procuramos discutir fatos contemporâneos e defender o quanto Freire pode nos ajudar a compreendê-los e nos engajar em movimentos de resistência. Você pode ouvir nosso *podcast* acessando o *QR code* ou *link* de acesso. Com essa produção, esperamos contribuir para divulgar ideias freireanas e convidar você a fortalecer essa corrente de persistência.

PODCAST FREIRE E FATOS

**Narração: Débora Leite, Michele Gal,
Ilmara Ribeiro e Bruno Calaça**



Clique sobre o *link* <https://sptfy.com/7hXi> ou utilize o QR code para acessar o Podcast “Freire e fatos” diretamente na plataforma do Spotify.

Débora: Olá, ouvintes. Este *podcast* foi produzido por estudantes da pós-graduação em letras da Universidade Federal do Paraná em parceria com alunas da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal de São Carlos, que cursaram a disciplina Tópicos avançados em Linguística Aplicada - Pedagogia Freireana, educação linguística e linguística aplicada, ofertada pelas professoras Adriana Cristina Sambugaro Mattos Brahim e Ana Paula Marques Beato-Carnato. Nesta série, falaremos sobre fatos atuais que potencializam o pensamento de Paulo Freire. Vem com a gente!

Meu nome é Débora Leite e, junto a minhas colegas Ilmara Ribeiro e Michele Gal e ao meu colega Bruno Alves, teceremos reflexões sobre as problemáticas da educação em tempos de pandemia e convidamos vocês à luta, para tencionar os sistemas e agir diante dessa realidade. Bem-vindas, bem-vindos e bem-vindes ao nosso *Podcast Freire e Fatos*.

O ano é 2021 e estamos em meio a uma pandemia devastadora. Além da crise sanitária, passamos por uma crise política, econômica e social. Estudantes de todo Brasil permanecem confinados em suas casas, enquanto aguardam a vacinação, que avança a passos muito

lentos. Professores e famílias apreensivas temem o retorno das aulas presenciais, pois os alunos não foram vacinados em grande parte do país, nem as escolas possuem estrutura suficiente para oferecer medidas protocolares de higiene para minimizar a disseminação do vírus, que só se fortalece com mutações e variantes cada vez mais perigosas. Enquanto isso, os oprimidos são cada vez mais oprimidos e os opressores enriquecem. A corrupção é latente.

Ilmara: Nesse cenário, não é difícil perceber que o plano dos opressores caminha para a tentativa de uma *neutralidade* política. No plano da educação, em meio à pandemia, a barbárie e a censura apresentam-se de forma escancarada. Escolas sugerem aos professores que evitem manifestações que dêem abertura para seus posicionamentos políticos, com a justificativa de que isso poderia atrapalhar o processo educacional. Essa nada mais é que uma forma mascarada de gritar: está proibido fazer pensar. Esbarra-se, aqui, no risco de um autoritarismo velado. Ah! E esse não é um caso isolado. Faz parte de um sistema. Aliás, de um plano do sistema.

Diante disso, nos questionamos: em que parte do caminho perdeu-se o sentido de que educar é, fundamentalmente, um ato político? Por que o sistema tem tanto medo da conscientização de seus pares? Por que evita uma educação problematizadora? É... Freire nunca foi tão necessário e atual.

Em *Pedagogia da Esperança*, ele toca justamente nesse ponto: a partir do momento em que o educador ou a educadora “interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo” (FREIRE, [1992] 2021, p. 109). Precisamos caminhar na contramão. Freire, com a partilha de suas ideias, experiências e reflexões, nos faz esse convite. Que rota seria possível tomar para correremos os riscos de apostar em uma educação que faz pensar, criar, descobrir e questionar?

Um dos conceitos tão significativos que emerge de sua obra e que nos fez pensar esse caminho foi o de *inédito-viável*. Ele parece ser um conceito-convite que traz a ideia de movimento, justamente por não se encerrar em um significado só, como também destaca Freire ([1992] 2021). Talvez, essa palavra-ação define o lugar onde se deseja chegar a partir do momento em que apostamos em uma educação libertadora e problematizadora. É um lugar ainda desconhecido, mas que pode ser alcançado quando partilhamos, coletivamente, de um sonho transformador, tendo em mente que, para buscar esse caminho, é preciso estar consciente do agora, do social e do todo que nos rodeia. Segundo Ana Maria Freire, esse é um conceito pouco comentado na obra de Freire, mas fundamental e ela o define como *algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins* (FREIRE, [1992] 2021, p. 278-279). Para isso, então, é preciso esperar!^[1]

Michele: As obras de Paulo Freire fazem menção a várias questões sobre educação e ensino. Na obra *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, [1967] 2020), por exemplo, somos convidados a refletir sobre a falta de liberdade no sistema de ensino brasileiro e a pensarmos em uma educação que promova a liberdade. Discutiremos, agora, algumas questões que podem nos ajudar a refletir a favor de uma educação mais libertadora.

A primeira diz respeito à questão da educação bancária, que está intimamente ligada à falta de liberdade na educação. Esta falta faz com que o alunado não reflita nem sobre suas questões pessoais – de classe e raça – e nem sobre as questões das matérias escolares. Como diz Freire ([1996] 2020), em *Pedagogia da autonomia*, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

Enquanto professores, precisamos incentivar nossos alunos e alunas a refletirem, a criarem, a serem ativos no aprendizado e a serem atuantes e pensantes, não aceitando as imposições do sistema. Assim, surge o nosso segundo questionamento, que diz respeito à reflexão sobre o sistema e o nosso papel dentro dele. Quando pensamos em relação à reflexão do sistema, pensamos imediatamente em nossa situação em escolas públicas. Começamos a refletir sobre a condição social vulnerável do nosso alunado. Este aluno, quase sempre, é excluído pelo sistema. O que sobra para ele é apenas a condição social vulnerável. O sistema quer que esse aluno acredite que, se o seu pai e mãe são pobres, os mesmos terão o mesmo fim e o aluno passa a acreditar mesmo nessa condição, sem ter uma reflexão crítica, que isso acontece apenas por conta do sistema; esse aluno é oprimido. Cada dia mais, o sistema almeja que este não reflita sobre as suas questões e a sua existência. O motivo para isso é que, se as classes vulneráveis entendessem que a miséria tem um culpado, teríamos uma enorme revolução; uma guerra civil.

Por fim, trazemos o nosso último questionamento que diz respeito à educação apolítica, que, de uns anos para cá, tem sido cada vez mais incentivada pelo governo e por escolas particulares. Sabemos que o professor apolítico não existe; somos seres políticos e, por entender desta forma, Freire ([1986] 1987) traz em sua obra *Medo e Ousadia*, os seguintes questionamentos para nossa reflexão: “que tipo de política estou fazendo em classe? (...) estou sendo um professor a favor de quem? Contra quem estamos educando?” (FREIRE, [1986] 1987, p. 60). Freire, então, afirma que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando, também deve estar ensinando a favor ou contra alguma coisa e fala que essa coisa é o projeto político. Freire advoga por uma educação libertadora. É por isso que, quando lemos suas obras, passamos a entender os motivos pelos quais Freire foi e é tão perseguido.

Débora: Vejamos, a seguir, o depoimento de um professor de Pernambuco, terra de Paulo Freire, sobre a situação em que vive nos dias atuais.

Bruno: O dia 17 de março de 2020 representou o marco inicial do distanciamento social e com ele o fim das aulas presenciais. Todos estavam apreensivos e com muito medo do que estava por vir. Passei cerca de quatro meses aguardando alguma determinação da Secretaria de Educação em relação a que medidas seriam tomadas para dar continuidade ao ano letivo. Nunca passei tanto tempo distante dos meus alunos. Sem dúvida, foi o momento mais difícil da minha carreira docente. Então, em julho de 2020, a Secretaria de Educação da minha cidade determinou algumas medidas para retomada do ensino, só que, desta vez, de maneira remota. Muitos colegas ficaram apreensivos por não saberem, muitas vezes, como usar essas novas tecnologias (computador, celular, *tablet*) para ensinar aos alunos de uma maneira bem peculiar, sem estar presente fisicamente próximo a eles. Tivemos que nos tornar *YouTubers* – sem nenhum conhecimento prévio ou equipamentos para ministrar nossas aulas – e ainda cativar ao máximo nossos estudantes para que eles não se perdessem no meio do trajeto e desistissem das aulas. Foram meses bem difíceis, já que muitos alunos não tinham acesso a um celular com *internet* para poder acompanhar as aulas.

A Secretaria de Educação, então, disponibilizou celulares e chips com *internet* para os alunos do ensino regular poderem ter suas aulas remotas sem muitos problemas. Entretanto, mais uma vez, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) continuaram a ser oprimidos, e sem direito ao acesso dos mesmos benefícios ofertados aos alunos do regular.

Em meio a esse obstáculo do acesso aos aparatos digitais, por parte dos estudantes, para o acompanhamento das aulas, enxergamos um cenário desolador, que podemos compreender como sendo uma situação-limite, que precisou ser analisada criticamente para buscar uma solução e, assim, evitar a evasão escolar. Quan-

do falamos de situações-limite, buscamos o conceito de Freire, que as define como sendo “[...] obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas” (FREIRE, [1992] 2021, p. 278). Para romper e superar essas dificuldades, Freire ([1992] 2021) traz à discussão aquilo que ele caracteriza como sendo *atos-limite*. Ele explica que eles “se dirigem à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo” (FREIRE, [1992] 2021, p. 278). No contexto de sala de aula descrito, isso pode ser exemplificado com a mudança de atitude do professor na tentativa de auxiliar a turma para conseguir acompanhar as aulas remotas. Desse modo, nós professores, tivemos que refletir sobre esse problema para encontrar uma solução plausível e que atendesse aos anseios e angústias dos alunos. Foi quando decidimos fazer fichas de exercícios para serem impressas e entregues na escola aos alunos que estavam sem acesso aos meios digitais.

Débora: Vimos que os desafios são imensos. As dificuldades, diversas. Com essas reflexões, convidamos vocês a lutarem conosco, pois não há mudanças sem luta. Não deixemos que as dificuldades e opressões diárias nos paralisem. E, inspirados no pensamento de Paulo Freire, não deixemos de esperar. Até o próximo! Tchau, tchau.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1967] 2020.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1986] 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff e notas de Ana Maria Araújo Freire. 28. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2021.

4

Amanda Letícia Souza Cordovil Dias

Segunda Cá

**LETRAMENTOS
EM GUINÉ-BISSAU:**
reflexões sobre algumas atividades
presentes nos livros didáticos
Comunicar... em português 5

Situada na costa ocidental da África, a Guiné-Bissau faz fronteira com a República do Senegal, ao leste e ao sul com a República da Guiné-Conacri, sendo banhada pelo Oceano Atlântico a oeste. O país está constituído por uma área continental e outra área insular que integra o arquipélago dos Bijagós. A Guiné-Bissau possui oito regiões administrativas: Biombo, Cacheu, Bafatá, Quinara, Tombali, Gabú, Oio e Bolama-Bijagós (SEMEDO, 2011).

De acordo com os dados de Couto e Embaló (2010), existem cerca de vinte línguas étnicas faladas no território guineense, tendo como língua franca o *kriol*, ou crioulo guineense, e o português como a única língua oficial e de ensino formal. Segundo dados do Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) de 2009, o *kriol* é utilizado por 90,4% da população, sendo mais de 70% dos guineenses falantes de línguas autóctones e apenas 27,1% de falantes de língua portuguesa dentro do país. Conforme Ferreira (1995), a escolha do português como a única língua oficial em Guiné-Bissau deve-se a um grande processo histórico que começou com a invasão dos portugueses e sua colonização, seguida da luta pela independência de Guiné-Bissau liderada por Amílcar Lopes Cabral, proclamada em 24 de setembro de 1973, mas reconhecida por Portugal apenas quase um ano depois, em 10 de setembro de 1974.

Ainda de acordo com Manuel Ferreira (1995), há três principais razões para a escolha da língua portuguesa como a língua oficial. Primeiro, a dificuldade em escolher apenas uma das várias línguas autóctones presentes no país – o que levaria a um conflito interno entre os grupos étnicos-linguísticos. Depois, o fato da língua portuguesa possuir uma longa tradição de ensino, “com as vantagens que tudo isso implica e pelos motivos que constituem o suporte desse facto: livros, dicionários, professores, escolas, material didático, enfim, o necessário e indispensável apoio logístico (FERREIRA, 1995, p. 141)”. Por fim, a possibilidade de o português servir como uma

unidade nacional entre os cinco países africanos que foram colonizados por Portugal. Até o momento da publicação do trabalho de Ferreira (1995), os países Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe faziam parte dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e apenas em 20 de julho de 2010 a Guiné-Equatorial reconheceu a língua portuguesa como uma das suas línguas oficiais. Segundo o autor,

isto se entende melhor se tivermos presente que três destes cinco países são constituídos por várias nações – grupos etno-linguísticos – fortemente recortados, resistentes, fechados. Enfim, factores políticos, ideológicos, culturais, administrativos, etc., estão na base das grandes decisões linguísticas tomadas por tais países. (FERREIRA, 1995, p. 141).

A partir dessas colocações, é possível compreender os motivos que levaram o país a seguir com a língua portuguesa como língua oficial em Guiné-Bissau. A oficialização do português como língua nacional teve um papel social e político muito importante, pois como já apresentamos, em Guiné-Bissau são faladas outras línguas além da língua portuguesa, isso significa que, em sua maioria, os guineenses aprendem a língua local fora da escola. Apesar disso, segundo Cá (2020), a língua portuguesa serve como disciplina base para as restantes disciplinas e áreas, ou seja, para aprender matemática, física, artes, biologia etc, é necessário saber o português, pois apesar de Guiné-Bissau ser um país multilíngue, as diversas línguas presentes no país não assumem um lugar de prestígio no ensino como a língua portuguesa. Em consequência disso, ter o português como única língua na escola está sendo um dos grandes desafios educacionais em Guiné-Bissau, pois além de a maioria dos alunos entrarem no ensino formal sem saber português, os materiais didáticos utilizados não vão ao encontro das necessidades reais dos alunos, já que a maioria desses materiais ainda é produzida fora do país, principalmente em Portugal.

Freire fez algumas críticas no livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* sobre a escolha dos países africanos, ex-colônias de Portugal, em adotar a língua portuguesa como a oficial, logo, de ensino. Em uma de suas visitas à Guiné-Bissau, Freire (1985) relata o seguinte:

Chamei a atenção para o lugar de destaque a ser ocupado pelo problema da língua na política de cultura do país. Uma política, pensava eu, que, estimulando de igual modo as expressões linguísticas dos diferentes grupos étnicos, se orientasse no sentido da disciplina escrita do crioulo a ser realizada por lingüistas competentes e engajados. Me lembro ainda de que comentei a vantagem que a Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, neste campo, tinham sobre Angola e Moçambique – a de terem o crioulo. [...] A questão que se colocava não era a de negar totalmente a importância da língua portuguesa. Isto seria ingênuo. Mas a de não atribuir-lhe, por muito tempo, o papel de mediadora da formação do povo. Deveria chegar o momento em que o português seria estudado nas escolas como língua estrangeira privilegiada. Estes pontos de vista os expressei também em São Tomé e Cabo Verde, ora em conversas com educadores nacionais, ora com ministros, ora em entrevistas. (FREIRE, 1985, p. 66).

Freire ainda descreve quais seriam as consequências dessa escolha:

Escrevi então a Mário Cabral, em julho de 1977, uma longa carta [...]. Nela, chamava a atenção do governo do partido, ainda que não me dirigisse diretamente a eles, para o seguinte: no momento em que uma sociedade, por n razões, pede à língua do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação de seu povo, isto é, que o conhecimento da biologia, da matemática, da geografia, da história se faça através dela, no momento em que a sociedade, libertando-se do jugo colonial, é obrigada a fazer isso, tem de estar advertida de que, ao fazê-la, estará, querendo ou não, aprofundando as diferenças entre as classes sociais em lugar de resolvê-las. (FREIRE, 1985, p. 66)

Para expor essa realidade prevista por Freire e as dificuldades do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau até os dias de hoje, resolvemos nos debruçar sobre dois livros didáticos de língua portu-

guesa de uma coleção adotada em escolas guineenses e criar inteligibilidades sobre algumas atividades que compõem estes livros a partir de conceitos discutidos ao longo da disciplina Tópicos Avançados em Linguística Aplicada – Pedagogia Freireana, Educação Linguística e Linguística Aplicada, do Setor de Ciências Humanas, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL/UFPR) no primeiro semestre de 2021. Ministrada pelas professoras doutoras Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Ana Paula Marques Beato-Canato, a disciplina teve como objetivo possibilitar oportunidades de construção de entendimentos sobre a pedagogia freireana e subsidiar propostas pedagógicas em educação linguística.

Nossas análises se restringem a três atividades da segunda unidade dos livros didáticos *Comunicar... em Português 5 – Livro de Leitura e Comunicar... em Português 5 – Caderno de Actividades*, compostos por sete unidades. O material é desenvolvido em Setúbal – cidade de Portugal – e utilizado em Guiné-Bissau para o 5º ano do ensino básico. Em um estudo qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), nosso intuito é analisar aproximações e/ou desencontros das atividades analisadas à luz de alguns conceitos de Paulo Freire, mais especificamente educação bancária, palavra-mundo e, especialmente, letramento, investigação que se expande a partir de discussões desenvolvidas por Menezes de Souza (2011), Couto e Embaló (2010), Monte Mór (2018), Cá (2020) e Seidi (2019).

OS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos em análise foram desenvolvidos pela Escola Superior de Educação de Setúbal/IPS¹⁷ em agosto de 1998, reproduzidos pela Editora Escolar *Nô kunsi* da República de Guiné-Bissau e

¹⁷ Instituto Politécnico de Setúbal.

distribuídos pelo Ministério de Educação do mesmo país até os dias de hoje. A edição utilizada para a nossa discussão é do ano de 2016.

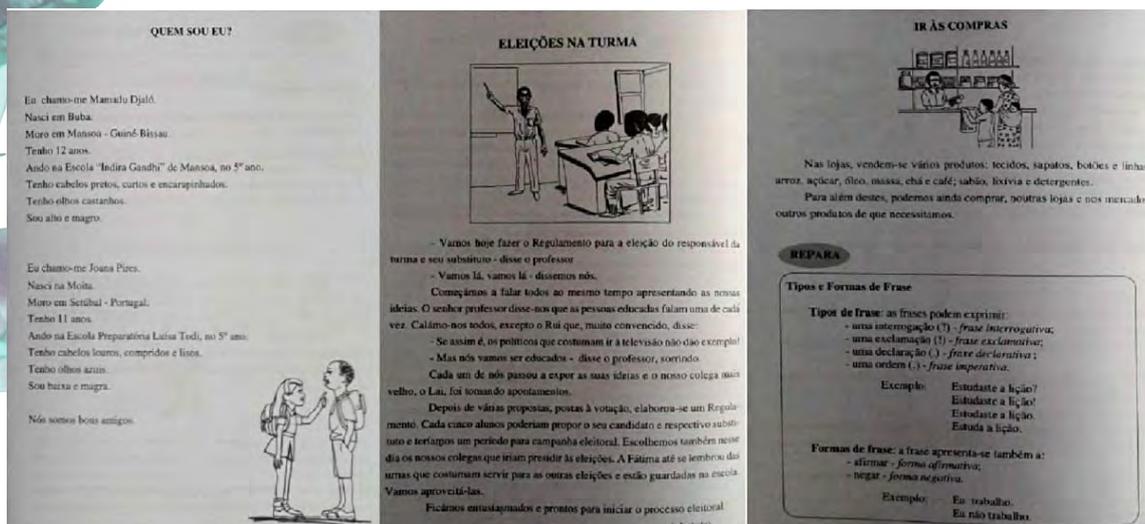
Os livros trazem uma mensagem nomeada *Ao aluno*, em que consta o objetivo de cada livro e o que eles proporcionarão ao longo das aulas. No livro de leitura ainda há um poema da escritora Luísa Ducla Soares cujo título é *O livro*, procurando mostrar aos alunos que o material pode ser mais do que apenas um livro técnico, mas “um bom amigo”. Depois, são mostradas as sete unidades temáticas e os seus temas.

No livro de leitura, a primeira unidade é *Onde vivo*, a qual apresenta três textos: *África; Guiné-Bissau e A Comunidade de Países de Língua Portuguesa*. A segunda unidade, *Eu e o mundo que me rodeia*, apresenta dez textos, sendo eles *Quem sou eu?; Os Direitos das Crianças; A galinha; O urso castanho; Os periquitos; Os animais e suas crias; Sabias que...; Arfan e seus primos; O professor e Eleições na turma*. Depois, na terceira unidade, *A profissão que quero ter*, são apresentados seis textos: *Trabalhos agrícolas; As pessoas e o trabalho; Trabalho ignorado; O jornalista; Aprender a estudar e Profissões*. Em seguida, na quarta unidade, *O que eu gosto de fazer*, os textos são: *Fátima e Djassi conversam sobre os tempos livres; Eu brinco; Sabias que...; Uma viagem de sonho; Vamos fazer - Papagaio de papel; Papagaio amarelo; O menino e o arco; Giz branco no passeio e Os dias da semana*, contabilizando nove textos. Na quinta unidade, *Os jogos que eu conheço*, seis textos aparecem: *Os jogos de Idrissa; Campeonato de basquete; Mini-futebol; Jogo de bola; Chiquinho Conde e N'dulé... n'dulé*. Na sexta unidade, *Vou às compras*, os textos são: *No mercado; Ir às compras; Ir ao café; Uma ida ao Banco; O gila (djila); Frutos da nossa terra e Os direitos do consumidor*, contabilizando sete textos. Por fim, na sétima e última unidade, *Vou aos correios*, são apresentados seis textos: *Chegou uma carta; Na estação dos correios; Os correios; Um amigo...avisa-se; Do outro lado do fio... e Notícias sem selo*. No livro de atividades, o sumário segue o mesmo

esquema, tendo ainda uma seção chamada *Soluções*, em que se apresentam todas as respostas às tarefas presentes no livro. Dessa forma, o livro de leitura contém 83 páginas e o livro de atividades 110, pois ele não necessariamente propõe apenas uma tarefa por texto.

No livro de leitura, os textos geralmente acompanham imagens das situações, dos animais ou dos objetos que abordam. Em algumas das leituras previstas, também há uma caixa ou tabela explicando algum tópico gramatical. Já no livro de atividades, a maioria das tarefas são de assinalar, completar ou relacionar. Existem ainda algumas propostas que solicitam aos alunos escreverem respostas maiores, mas raras são as atividades de produção textual. Também não encontramos texto oral ou atividade escrita a partir de uma compreensão oral em ambos os livros. Apesar de apresentarem diferentes unidades e temas, elas são dispostas de maneira bastante parecida entre si, conforme exemplificam as Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Recortes de alguns textos no livro de leitura.



Fonte: OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 17; 30; 68.

Em ambas as mensagens podemos ver que a informação principal é sobre o desenvolvimento da compreensão e da comunicação na língua portuguesa. Com isso, já arriscamos dizer que, possivelmente, o entendimento que esses materiais têm é o de língua como meio de comunicação. Isso porque afirmações como “poderás aprender Português e comunicar com todas as pessoas que falam esta língua” e “poderás aprender melhor Português e comunicar com todas as pessoas que falam esta língua” parecem indicar que o mais importante é aprender língua portuguesa para estabelecer comunicação com o outro que tem *domínio* dessa língua, sem indicar, por exemplo, outras práticas que ele poderá desenvolver a partir do conhecimento da língua portuguesa. Por isso é que a impressão inicial que temos é a de que a visão de língua subjacente ao trabalho que os livros propõem seja do ensino da língua portuguesa com o objetivo de uso de estruturas linguísticas para fins de comunicação. Segundo Travaglia (2009), quando se toma a língua como um instrumento de/para comunicação, a língua, então, é compreendida como um código a ser dominado para que a relação emissor-receptor seja estabelecida.

Ainda sobre as mensagens iniciais, no livro de leitura, é afirmado que o material ensinará “muitas coisas” (OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 5). Essa afirmação nos provoca a impressão de que mais do que apenas propor textos que sejam usados para a resolução das atividades propostas no segundo livro, ele pode parecer propor uma leitura crítica dos temas ali abordados. Contudo, quando prestamos atenção nos temas das unidades temáticas, não parece haver uma continuidade ou propostas de reflexões sobre esses temas, o que poderia se caracterizar como um ensino mais crítico por meio do estudo de português. Nesse sentido, as unidades temáticas são mais genéricas, sem qualquer relação entre si. Como afirmamos anteriormente, este aspecto pode indicar que o objetivo principal dos livros é apenas o domínio do código linguístico para a promoção de comunicação, como se o domínio do código de qualquer língua fosse garantia de comunicação entre as pessoas.

Esse aspecto nos chamou atenção, pois, ao lermos *Literacy: Reading the word & the world*, de Paulo Freire e Donald Macedo, logo no primeiro capítulo, intitulado *A Importância do Ato de Ler*¹⁸, temos o seguinte:

Ler não consiste apenas em decodificar a palavra ou linguagem escrita; antes, é precedido e entrelaçado com o conhecimento do mundo. A linguagem e a realidade estão dinamicamente interconectadas. A compreensão alcançada pela leitura crítica de um texto implica perceber a relação entre texto e contexto. (FREIRE; MACEDO, 1987, p. 20)¹⁹

Assim, podemos entender, a partir de Freire e Macedo, que mais do que “dominar/usar” um código, a construção de conhecimento possibilitada pela leitura é indissociável do conhecimento do mundo de um indivíduo. As mensagens iniciais, então, trazidas pelos livros didáticos analisados, nos parecem distanciar-se dessa postulação de leitura crítica, uma vez que não há qualquer menção de valorização do conhecimento de mundo dos estudantes no processo de aprendizagem. Inclusive, na mensagem do livro de atividades, logo no início, coloca-se que “Este caderno de exercícios contém exercícios e actividades que te ajudarão a compreender os textos do teu livro *Comunicar... em Português 5*” (OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 5). Essa afirmação nos dá a ideia de que o aluno apenas dependerá dos livros usados em sala para aprender a língua portuguesa, sem, dessa forma, se valer de seu conhecimento prévio para isso. Cabe agora dar prosseguimento quanto às atividades escolhidas para análise, a fim de confirmar ou refutar as impressões iniciais, além de verificar como elas dialogam – ou não – com algumas perspectivas freireanas e com o letramento crítico, principalmente.

¹⁸ No original: *The Importance of the Act of Reading*.

¹⁹ No original: *Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context.*

A UNIDADE TEMÁTICA E SUAS ATIVIDADES

Nesta seção, iremos nos voltar para a unidade temática *Eu e o mundo que me rodeia*. Escolhemos essa unidade porque a consideramos uma das mais importantes pelo tema proposto. No livro *Literacy: Reading the word & the world*, há uma passagem em que Paulo Freire fala de sua experiência na escola secundária e sobre como as aulas de leitura crítica o impactaram:

Eu gostaria de voltar a uma época em que era estudante do ensino médio. Lá ganhei experiência na interpretação crítica de textos que li em aula com a ajuda da professora de português, que eu lembro até hoje. Esses momentos não consistiram em meros exercícios, que visavam simplesmente tomar consciência da existência da página à nossa frente, para ser digitalizada, mecanicamente e monotonamente enunciada, em vez de lida de verdade. Esses momentos não foram aulas de leitura no sentido tradicional, mas sim momentos em que textos [...] nos foram oferecidos na nossa busca incessante. (FREIRE; MACEDO, 1987, p. 20)²⁰.

Em consonância com essa experiência, a afirmação de que “ler o mundo sempre precede a leitura da palavra, e ler a palavra implica ler continuamente o mundo” (FREIRE; MACEDO, 1987, p. 23), nos leva a crer que essa unidade temática poderia proporcionar exatamente oportunidades de construção de sentidos sobre a realidade à sua volta.

Lembramos o conceito de *palavra-mundo* instituído por Freire (2005, p. 157) ao propor que “[...] no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar”, ou seja, é nesse processo de aprender a escutar o outro que o aluno pode perceber seu

²⁰ No original: *I would like to go back to a time when I was a secondary school student. There I gained experience in the critical interpretation of texts I read in class with the Portuguese teacher's help, which I remember to this day. Those moments did not consist of mere exercises, aimed at our simply becoming aware of the existence of the page in front of us, to be scanned, mechanically and monotonously spelled out, instead of truly read. Those moments were not reading lessons in the traditional sense, but rather moments in which texts, including that of the young teacher Jose Pessoa, were offered to us in our restless searching.*

entorno, seu mundo, logo, os valores e os significados de suas palavras dentro de uma determinada realidade histórica e social a qual está inserido. Isso porque na prática de leitura em sala de aula, mais do que apenas ensinar a decodificar o texto proposto, o professor deve, segundo a perspectiva freireana, buscar dar oportunidades para que o aluno se torne um sujeito crítico e, ao fazê-lo, perceber que seus conhecimentos prévios podem ajudá-lo a construir significados sobre o mundo. Freire expõe que há maneiras *ingênuas* de interpretar o meio em que se está inserido, já que podemos tomar o sentido comum desse processo de interpretação. Isso porque a construção de sentidos que realizamos ainda se dá seguindo uma lógica dada incontestável, ou seja, há um modo certo de interpretar as coisas à nossa volta, e, a partir dessa premissa, não há uma relação direta entre o leitor e o autor de um texto, ocorrendo apenas uma transferência de conhecimento. Portanto, cabe apenas ao leitor decifrar o que o autor do texto lido quis dizer, sem se considerar nessa relação. Quando há o espaço para criar um saber mais *rigoroso*, de produção crítica, há a possibilidade de se superar o senso comum, o que parece natural. Por rigoroso, Freire afirma o seguinte:

a curiosidade vai “rigorizando-se”, isto é, vai ficando mais rigorosa, mais exigente, mais metódica [...] porque metódica ela já é, mesmo quando ingênua. Todavia, ela vai “rigorizando-se” no seu método de aproximar-se do objeto [...] uma coisa é exercer minha curiosidade diante [de um objeto] de uma forma ingênua e outra coisa é exercer essa curiosidade diante do mesmo [objeto] de uma forma mais rigorosa, criticamente. (FREIRE, 2005, p. 151).

Dessa forma, é a partir desse processo que o professor pode promover a importância de aprender a escutar e escutar-se, afastando-se, portanto, das leituras ingênuas do mundo. Isso é o que o letramento crítico propõe. Sendo assim, a análise que propomos a seguir será realizada nesta perspectiva, por acreditarmos que ela ocupa um papel essencial para uma educação realmente libertadora e igualitária. Cabe ressaltar que preferimos o termo “equidade” ao invés de “igualdade”

por entendermos que uma educação equalitária compreenderia melhor as diferenças que os alunos podem apresentar, possibilitando o direito à diversidade e à pluralidade de uma sala de aula, pelo fato de essa noção gerar um saber mais rigoroso (cf. CANDAU, 2012).

Antes, então, de realizar a análise da primeira atividade que selecionamos, consideramos importante discorrer mais sobre a unidade temática escolhida. Essa unidade é a segunda de ambos os livros, tendo antes a unidade *Onde vivo*, em que há a descrição geográfica do continente africano, seus países e os oceanos que o rodeiam, e mais a frente é apresentado o mapa de Guiné-Bissau. Depois, há informações sobre os países que falam a língua portuguesa na África, com dados sobre sua superfície, população, capital e moeda.

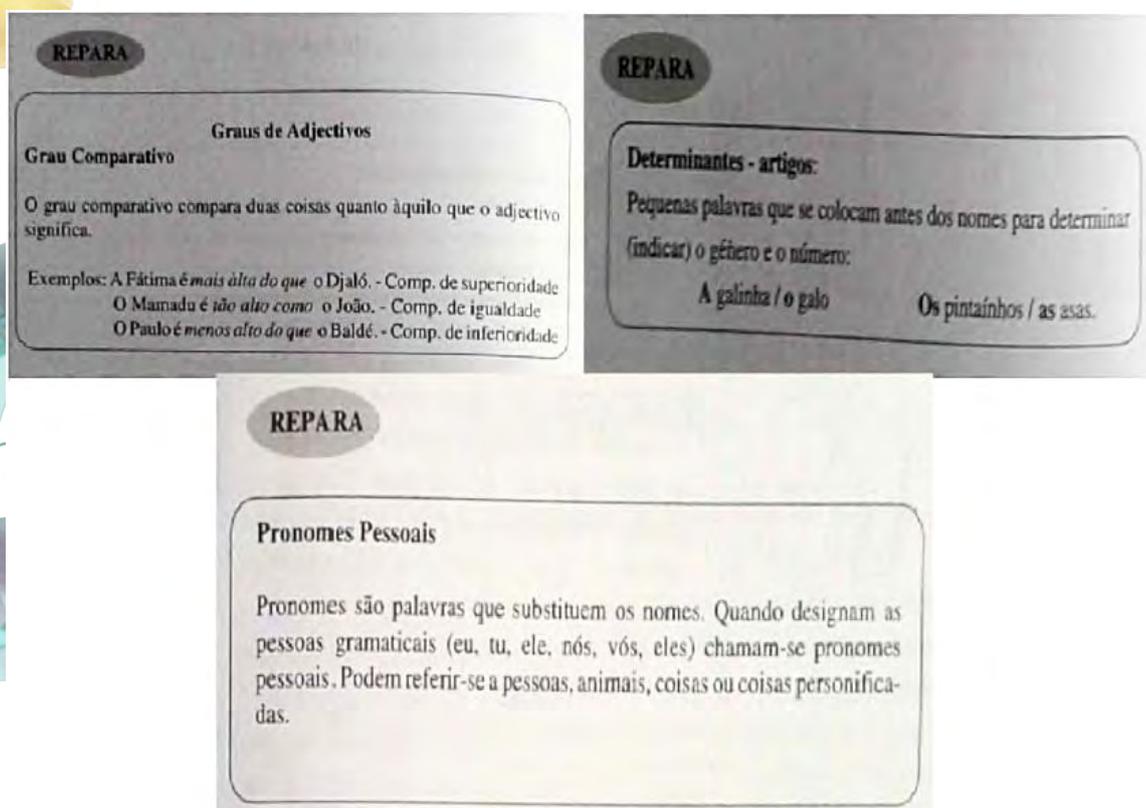
A unidade *Eu e o mundo que me rodeia* é composta por nove textos no livro de leitura, e mais de quarenta tarefas no livro de atividades. Observamos que, pelos nomes das lições da unidade, não há uma clara progressão temática. Dos nove textos propostos, quatro são voltados para o tema animais e são os que parecem mais se alinhar. Os outros cinco em nada parecem dialogar entre si, ou entre os textos voltados aos animais. Conseqüentemente, o objetivo dessa unidade temática nos revela ser apenas para a prática de itens gramaticais.

Vale repetir que restringimos a nossa análise a três dos nove textos – e suas respectivas atividades – presentes na unidade. Acreditamos que dessa maneira poderemos aprofundar melhor as discussões a fim de cumprir com nosso objetivo. Dessa forma, os tópicos temáticos selecionados foram: *Os direitos das crianças*, *O urso castanho* e *O professor*.

Primeiramente, consideramos ser importante discorrer um pouco mais sobre o capítulo em si. No livro de leitura, cada um dos tópicos apresenta um texto sobre o assunto. Por exemplo, em todos os tópicos sobre os animais, os textos apresentam informações sobre eles, suas características físicas, o que fazem, o que comem, onde podem ser encontrados, etc. Os demais tópicos, ou apresentam informações es-

pecíficas sobre o tema, como em *Os direitos das crianças*, em que se apresentam alguns dos artigos e o que eles preveem; ou apresentam situações envolvendo o tema, como em *Eleições na turma*, em que há um diálogo entre os alunos sobre o momento da eleição, no qual cada um dos possíveis representantes de turma apresentam suas propostas para, então, ocorrer a votação da turma. Às vezes, entre um texto e outro, aparece alguma explicação gramatical rápida. Nessa unidade, por exemplo, aparecem três explicações, como na Figura 3.

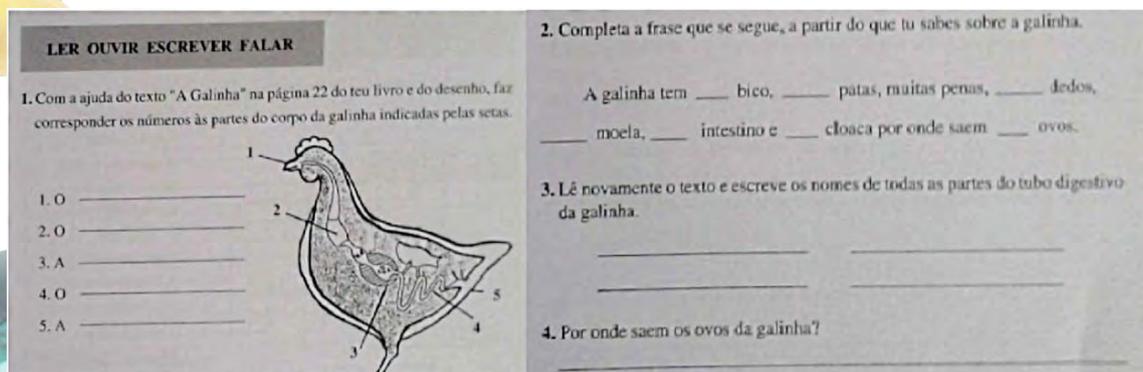
Figura 3 - Exemplos de explicações gramaticais no livro de leitura.



Fonte: OLIVEIRA; LOPES; SANTOS; 2016, p. 18; 22; 27.

Já no livro de atividades, as tarefas geralmente são de assinalar, de completar ou de relacionar. Também não é solicitada ao aluno alguma atividade que relacione o tópico temático com o tópico gramatical apresentado junto ao texto. Por exemplo, na Figura 3, há um quadro sobre os artigos definidos que aparecem junto ao texto *A galinha*. Agora, na Figura 4, podemos verificar todas as tarefas propostas pelo livro de atividades sobre esse tópico temático.

Figura 4 - Exemplos de exercícios no livro de atividade.



LER OUVIR ESCREVER FALAR

1. Com a ajuda do texto "A Galinha" na página 22 do teu livro e do desenho, faz corresponder os números às partes do corpo da galinha indicadas pelas setas.

1. O _____

2. O _____

3. A _____

4. O _____

5. A _____

2. Completa a frase que se segue, a partir do que tu sabes sobre a galinha.

A galinha tem ____ bico, ____ patas, muitas penas, ____ dedos, ____ moela, ____ intestino e ____ cloaca por onde saem ____ ovos.

3. Lê novamente o texto e escreve os nomes de todas as partes do tubo digestivo da galinha.

4. Por onde saem os ovos da galinha?

Fonte: OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 23.

Apesar de não ter uma tarefa específica sobre o tópico gramatical, podemos ver o reforço das informações como colocado no primeiro exercício, em que o aluno deve iniciar a resposta com o artigo definido indicado. A mesma proposta aparece ao longo das atividades do capítulo.

A partir dessas informações a respeito da unidade temática escolhida, apresentaremos especificamente nossas análises sobre as atividades selecionadas.

PRIMEIRA ATIVIDADE: OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Escolhemos esse tópico por se tratar de um assunto complexo e interessante para os alunos. Complexo pelas situações que esses direitos preveem, e interessante uma vez que os alunos podem se reconhecer como indivíduos ativos na sociedade. Tal relação que estabelecemos fica clara, sobretudo, pelas situações abordadas no livro de atividades. Essa proposta é a segunda da unidade didática. A primeira apresenta o texto *Quem sou eu?*, em que há duas crianças se apresentando, contando sobre onde nasceram, quantos anos têm, onde moram e estudam. As respectivas tarefas solicitam que o aluno preencha com as informações que o texto apresenta, conforme os exemplos de cada enunciado proposto.

Já na atividade que analisamos, nos deparamos, no livro de leitura, com a explicação sobre o significado desses direitos, onde eles foram firmados, assim como a quantidade de seus artigos. Em seguida, dos cinquenta e quatro artigos existentes, o livro apresenta dezoito, trazendo seu número e ao que ele se refere, conforme Figura 5 que mostram alguns deles.

Figura 5 - Texto sobre os Direitos das Crianças.

Artigo 28 Tens direito à educação. O ensino básico deve ser gratuito e não deves deixar de ir à escola. Também deves ter possibilidade de frequentar o ensino secundário.

Artigo 29 A educação tem como objectivo desenvolver a tua personalidade, talentos e aptidões mentais e físicas. A educação deve, também, preparar-te para seres um cidadão informado, autónomo, responsável, tolerante e respeitador dos direitos dos outros.

Artigo 30 Se pertenceres a uma minoria, tens o direito de viver de acordo com a tua cultura, praticar a tua religião e falar a tua própria língua.

Artigo 31 Tens direito a brincar.

(...)

Artigo 38 Tens direito a protecção em situação de guerra.



(...)

Artigo 42 Todos os adultos e crianças devem conhecer esta Convenção. Tens direito a compreender os teus direitos e os adultos também.



Já no segundo livro, as atividades relacionadas com esses textos são as que estão reproduzidas nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 - Atividade sobre os Direitos das Crianças - Parte 1.

Na página 18 do teu livro de leitura encontras um texto que se chama "Os Direitos da Criança".

1. Com o teu colega de carteira lê os artigos da Convenção dos Direitos da Criança.
2. Lê com atenção estas situações e indica o artigo que foi ou não respeitado. Vê o exemplo.

	Artigo	
	Respeitado	Não respeitado
O António tem 12 anos e gosta de ir à escola mas a sua família tem dificuldades económicas e precisa que ele vá trabalhar. O António deixou de ir à escola.		28
A Lurdes e o seu irmão mais novo perderam os pais durante uma guerra e a UNICEF arranjou uma família que os recebeu.		
O Armando e os irmãos foram viver para o Senegal e aprenderam outra língua na escola. No intervalo das aulas aproveitam para falar crioulo. O professor não os deixa falar crioulo.		
Tu gostas muito de ouvir os noticiários na rádio e de ler. Os teus pais ajudam-te a compreender as notícias.		

Fonte: OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 21.

Figura 7 - Atividade sobre os Direitos das Crianças – Parte 2.

	Artigo	
	Respeitado	Não respeitado
Os pais da Custódia trabalham em Portugal e ela ficou em casa de um tio. A Custódia está muito fraca porque o tio não lhe dá uma boa alimentação.		
A família do Bacar pertence a uma etnia minoritária na cidade onde vive. Os vizinhos respeitam muito a cultura e a religião da família do Bacar.		
A Fátima tem seis anos e é deficiente visual. Os pais falaram com a directora da Escola para que ela possa estudar.		
Os teus professores preocupam-se em que os alunos aprendam as matérias mas também que sejam educados, tolerantes e respeitadores.		

Podemos perceber, de acordo com o livro de leitura, que, no primeiro momento, os alunos só leem os artigos trazidos e, no segundo momento, eles devem identificar e relacionar os artigos lidos com as situações apresentadas pelo livro de atividades, marcando se eles foram

ou não respeitados. É interessante que a atividade número 1 propõe a leitura conjunta dos direitos das crianças, dispostos no livro de leitura entre colegas de carteira. Contudo, não há qualquer indicação de discussão sobre o que eles acabaram de ler; mais do que isso, o que vem em seguida é apenas o atendimento da atividade número 2. Acreditamos que na atividade número 1 seria um momento oportuno em que o professor poderia chamar à discussão para as impressões dos alunos acerca desse tema, se eles já conheciam esses direitos; como os adultos – sejam da família ou da comunidade escolar, por exemplo – poderiam assegurar seu cumprimento, entre outras questões que poderiam ter sido trazidas para fomentar discussão, debate. Se levarmos em conta o que Freire afirma sobre pedagogia crítica, veremos que esse tema poderia proporcionar reflexão crítica, afinal, “o papel principal da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer várias tensões e capacitá-los a lidar efetivamente com elas” (FREIRE; MACEDO, 1987, p. 33)²¹. Falar sobre os direitos das crianças, ainda mais com exemplos de casos como na atividade 2, poderia promover a percepção dessas tensões, assim como as possíveis maneiras de lidar com elas.

Seguindo para a atividade número 2, e percebendo mais atentamente as situações trazidas, iremos nos deparar com cenários bem complexos, o que, a princípio, nos passa a ideia de tentativa de uma proposta que possa contribuir para o engajamento do estudante e o desenvolvimento de sua capacidade de problematização, apontando para um trabalho que nós denominamos de letramento crítico, perspectiva a qual nos alinhamos. Dos oito casos propostos no livro, trazemos alguns para serem discutidos: Caso 1 – “Antônio tem 12 anos e gosta de ir à escola mas sua família tem dificuldades econômicas e precisa que ele vá trabalhar. O Antônio deixou de ir à escola”; Caso 2 – “A Lurdes e o seu irmão mais novo perderam os pais durante uma guerra e a UNICEF arranhou uma família que os recebeu”; Caso 3 – “O

²¹ No original: *The prime role of critical pedagogy is to lead students to recognize various tensions and enable them to deal effectively with them.*

Armando e os irmãos foram viver para o Senegal e aprenderam outra língua na escola. No intervalo das aulas aproveitam para falar crioulo. O professor não os deixa falar crioulo”.

No primeiro caso, pode ser que os alunos não só tenham algum colega que tenha passado ou que pode estar passando por essa situação, como alguns deles podem estar enfrentando exatamente esse momento de precisar trabalhar para contribuir com as despesas em casa e que, por isso, talvez tenham que deixar a escola. De acordo com o trabalho disponível no portal *MeridiE*, a realidade econômica das crianças em Guiné-Bissau influencia muito não só em seu desenvolvimento escolar, mas também em sua permanência na escola:

o status socioeconômico e o histórico familiar [...] predizem de modo consistentemente significativo sua frequência e seu desempenho. Por exemplo, os jovens das famílias mais ricas (quartil 5 do nível socioeconômico – NSE) acumularam mais de quatro anos no total de escolaridade do que os colegas do quartil 1. As crianças rurais completam cerca de três anos a menos de educação do que as crianças urbanas, mesmo quando controlam diferenças no status socioeconômico e outros fatores. (SILVA; MARSHALL; NICOLAI, 2020).

Portanto, esse cenário trazido pelo livro, nos demonstra o movimento de aproximação da realidade dos alunos por parte do material didático. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (1978) apresenta seu trabalho de alfabetização para adultos no país. Ao contar sobre os níveis de educação e seus ciclos, mais especificamente a respeito do Ensino Básico, ele coloca que: “não se trata, pois, de um ensino que se dá numa escola que simplesmente prepara os educandos para outra escola, mas de uma educação real, cujo conteúdo se acha em dialética relação com as necessidades do país.” (FREIRE, 1978, p. 38). Mais adiante o professor ainda deixa claro que

Os valores que esta educação persegue se esvaziam se não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática. Daí

que, desde o primeiro ciclo deste nível de ensino, o de quatro anos, participando de experiências em comum, em que se estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade. (FREIRE, 1978, p. 38).

Ao tomarmos essas postulações em relação ao primeiro caso apresentado pelo livro de atividades, vemos que o material não faz indicação de como trabalhar a problematização; assim, ficaria a cargo do professor exercer um papel de mediador para a tomada de criticidade dos alunos em relação à evasão escolar pela necessidade de trabalho. Por consequência, os alunos poderiam perceber uma “educação real”, como Freire coloca, assim como “a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual”, ressignificando a prática de escolher entre os estudos e o trabalho, podendo, portanto, já ter acesso a uma educação como prática de liberdade e acolhedora ao invés de ser excludente. Contudo, imaginamos que, para o professor desenvolver esse trabalho, ele precisa ter espaço no ambiente escolar e ainda ter uma formação profissional que o prepare para isso.

No segundo caso, o cenário é ainda mais delicado por se tratar de um assunto difícil: guerra e suas consequências. É válido lembrar que a produção desse material se deu em 1998, mesma época em que acontecia uma guerra civil em Guiné-Bissau, conhecida como Guerra de 7 de Junho. Desse confronto – que se iniciou em 1998 mas que apenas acabou em 1999 –, estima-se que pelo menos 2 mil pessoas, militares e civis, morreram²². Anos antes, no livro *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire comenta sobre a relação da educação com a *Guerra de libertação*, em Guiné:

²² Segundo a matéria “Guineenses ainda desconhecem razões da ‘guerra de 07 de Junho’” do portal português Diário de Notícias publicado em 07 Junho 2018. Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/guineenses-ainda-desconhecem-razoes-da-guerra-de-07-de-junho-9418356.html>. Acesso em: 14/07/2021.

Compreensão crítica do papel que poderia ter a alfabetização de adultos numa sociedade como a guineense, cujo povo direta e indiretamente tinha sido tocado pela guerra de libertação, “um fato cultural e um fator de cultura”, na expressão de Amílcar Cabral, e cuja consciência política tinha sido partejada pela luta mesma. Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político. (FREIRE, 1978, p. 12)

Mesmo que o material que estamos analisando aqui seja destinado a alunos do 5º ano, acreditamos que esse movimento de “compreensão crítica” em relação à alfabetização da língua portuguesa para os alunos com as histórias das lutas armadas ocorridas no país seja extremamente importante. Sendo assim, levando em consideração a realidade dos alunos que estudaram com esses livros didáticos, não apenas no momento concomitante com essa guerra civil, como depois, pelas marcas que essa guerra em específico – e também de outras – acarretaram, e considerando também que, de acordo com Amílcar Cabral, é “um fato cultural e um fator de cultura” que influencia em diversas famílias e comunidades, é problemático não ter uma atividade que aprofunde aspectos marcantes da realidade que os cerca. Provavelmente isso se deve ao fato de que os autores do livro não estejam inseridos nessa realidade, e desse modo, desconhecem a complexidade desse assunto para os guineenses.

Por fim, no terceiro caso, temos a situação em que os alunos não podem falar crioulo dentro do espaço da escola, mas ainda assim isso é assegurado por um dos direitos apresentados no livro de leitura, mais especificamente o artigo 30: “Se pertenceres a uma minoria, tens o direito de viver de acordo com a tua cultura, praticar a tua religião e falar a tua própria língua”. Contudo, de acordo com Cá (2020, p. 21): “O Ministério da Educação Nacional (MEN) não orienta que os professores façam traduções nas aulas. É proibido falar uma língua diferente do português. É

obrigatório o uso do português no recinto escolar e em especial na sala de aula.”. Se voltarmos ao livro *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire, ao realizar uma crítica à educação colonial herdada, afirma que esse sistema acaba

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. (FREIRE, 1978, p. 15).

Dessa forma, é interessante ver que o livro de atividades trouxe esse caso, mas não há propostas sobre questionamentos do porquê o professor e os alunos não poderiam se valer do conhecimento do crioulo, por exemplo, para o aprendizado de língua portuguesa. Esse movimento teria que vir do professor, uma vez que não há qualquer proposta de maior debate no próprio livro didático de atividades. O fato de o país ainda não produzir seu próprio material contribui para sustentar e reproduzir posturas como a exposta aqui: a subjugação das línguas étnicas em detrimento da língua de prestígio – do colonizador –, a língua portuguesa. E, embora haja tentativas nos textos e nas atividades de fazer relações com algumas das situações encontradas pelos alunos em Guiné-Bissau, pensamos que se o material que fosse produzido no país, poderia apresentar uma perspectiva mais acurada e, quem sabe, até poderia propor de fato novas práticas em sala de aula como efeito retroativo de sua elaboração, produção e veiculação.

É importante considerar, então, que a partir dessa falta de autoria no material didático – e conseqüentemente da prática de outras línguas de Guiné-Bissau em sala de aula – o modo de pensar um texto, uma atividade pode abrir uma possibilidade de subjugação inclusive entre professor e aluno, o que Freire elucida e critica em *Pedagogia do Oprimido*:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. (FREIRE, 2013a, p. 35).

Embora haja a obrigatoriedade da língua portuguesa como língua oficial da educação em Guiné-Bissau, é notória a resistência de boa parte da população guineense, que insiste em manter forte o crioulo como a opção para práticas sociais em diferentes contextos. Isso ilustra a consciência política de seu povo em contraste com práticas educativas com perfil, em muitos momentos, opressor e colonial.

Assim, como forma de repensar esse cenário, evocamos uma passagem de Freire em *Pedagogia da Esperança*:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* — a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo bla-bla-blá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular — a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 2013b, p. 40).

A partir desse excerto, compreendemos que, se o educador propusesse uma discussão sobre essa realidade da imposição da língua portuguesa frente às outras línguas em Guiné-Bissau, não só abriria espaço para uma educação democrática, que legitima os conhecimentos já constituídos pelos seus alunos – a língua de casa, de sua comunidade – como também possibilitaria o que Freire defende aqui: “linguagem como caminho de invenção da cidadania”. Claro, reconhecemos que o livro didático apresenta cenários que dialogam com algumas das realidades de Guiné-Bissau e essa talvez já seja uma tentativa de promover uma maior discussão entre os alunos, mas que dependeria

do planejamento e mediação do professor. Não obstante, seria imprescindível que o material didático apresentasse propostas de atividades mais claras em relação a um trabalho de letramento crítico, pois caso não o faça, acaba dando abertura para que essas discussões e leituras críticas não aconteçam, uma vez que dependem do professor. Se for um profissional mais conservador ou atuar em uma escola muito conservadora, por exemplo, ele pode escolher apenas seguir as instruções ali colocadas sem possibilidades de reflexão crítica .

Portanto, na primeira atividade, compreendemos que, mesmo com a apresentação de situações complexas, não há qualquer proposta que proporcione um olhar crítico. Os alunos não parecem ser convidados a dar sua opinião sobre esses casos ou entendê-la de forma aprofundada. No primeiro cenário, por exemplo, entendemos que o professor poderia não apenas explicar porque a resposta corresponde ao artigo 28, como também poderia fomentar a discussão sobre os meios de se evitar e lidar com a situação, se há alguma forma da escola intervir para manter o aluno desse caso estudando, por exemplo. Não vemos esse mesmo movimento que sugerimos nos demais cenários trazidos pelo livro de atividades. Concebemos, dessa maneira, que, mais do que ter contato com questões de seu meio e reconhecer suas causas, a educação poderia contribuir para que o estudante aprendesse a lidar com elas e avaliá-las criticamente. A falta de abertura para problematizações acaba sendo contraditória, pois um tema como o *Direito das Crianças* trata esse grupo como seres ativos e pensantes na sociedade, cujos direitos devem ser protegidos e garantidos por todos.

SEGUNDA ATIVIDADE: O URSO CASTANHO

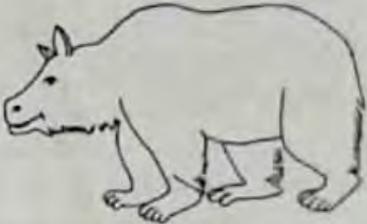
Ainda na unidade temática *Eu e o mundo que me rodeia*”, a segunda lição escolhida para a presente análise é *O Urso Castanho*. No livro de leitura, depois de apresentar os artigos sobre os Direitos das

Crianças, vemos um texto intitulado *A Galinha* seguida pelo *O Urso Castanho*. Não há qualquer relação proposta entre esses textos, ou seja, não percebemos alguma progressão sugerida pelo material didático em que se faça plausível a mudança de assunto sobre os direitos dos alunos com o tópico sobre os animais. Além disso, escolhemos o texto sobre o urso castanho por se tratar de um animal que não pertence à realidade de Guiné-Bissau, mostrando-se, então, uma escolha no mínimo curiosa para apresentar aos alunos. O texto é o seguinte, conforme a Figura 8:

Figura 8 - Texto sobre o urso castanho.

O URSO CASTANHO

O urso castanho é considerado o maior carnívoro* da Europa. É um animal corpulento* com 2 a 2,5 metros de altura, tem o pêlo grande, os membros fortes, e o seu peso normal é de 50 a 250 quilos. Vive nas florestas de montanha, fazendo a sua toca* numa caverna ou sob os grandes troncos de árvores derrubadas.



Ele alimenta-se de raízes e frutos da floresta, répteis*, mamíferos*, ovos e invertebrados*. Também se alimenta de cadáveres. Para além disso, é um pescador habilidoso* e adora mel, o seu petisco preferido.

Janeiro é o mês do nascimento das crias*. A mãe ursa dá à luz entre dois a quatro filhotes. Estes permanecem na toca até aos quatro meses, saindo por essa altura acompanhados da mãe.

A abundante gordura subcutânea* que acumulam é da maior utilidade para a mãe que chega a estar semanas sem comer, após o parto, para não deixar sozinhas as crias.

Guia n.º 86 (adaptado)

Fonte: OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 23.

Na leitura sobre o urso castanho, o texto apresenta informações sobre onde este animal pode ser encontrado, assim como dados sobre sua altura, seu peso e o que come. Além disso, também há informações sobre o nascimento dos filhotes e como se dá esse processo. Dessa forma, além de o texto não dialogar com os demais da unidade, ele trata de um animal que não é comum em Guiné, além de não traçar ou sugerir relações com a realidade dos alunos guineenses. A escolha do texto parece indicar uma preocupação com o trabalho linguístico desconectado da realidade cultural e social.

Levando em consideração as discussões que Freire realiza em *Pedagogia do Oprimido*, mais especificamente sobre a necessidade de trazer para a sala de aula os conhecimentos de mundo dos alunos, apontamos ser de grande importância adequar os conteúdos à realidade sociocultural dos educandos – seu mundo, a fim de não apenas estimular uma maior criticidade, como também promover um diálogo horizontal. O professor argumenta que

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2013a, p. 62).

As figuras 9 e 10 reproduzem as atividades propostas a partir do texto *O urso castanho*.

Figura 9 - Atividade sobre o urso castanho - Parte 1.

1. Depois de leres o texto "O urso castanho" (página 23 do teu livro) assinala com **X** as respostas verdadeiras (coluna V) ou falsas (coluna F). Vê o exemplo.

	V	F
O urso castanho é o maior carnívoro da Europa	X	
Ele vive nas montanhas da Europa		
No Verão nascem as crias		
Ele gosta de dormir ao ar livre		
Gosta de comer peixe e mel		
O seu peso pode ser de 100 quilos		
Os ursos nascem em Janeiro		
A mãe ursa dá à luz só um filhote		
Os filhotes ficam na toca 4 meses		

2. Procura no texto e escreve as respostas para as seguintes perguntas:

2.1. Em que mês nascem as crias? _____

2.2. Quantos filhotes nascem de cada vez? _____

2.3. Depois do parto, a mãe ursa chega a estar semanas sem abandonar a toca.
Porquê? _____

2.4. Por que consegue a mãe ursa estar tanto tempo sem comer? _____

Figura 10 – Atividade sobre o urso castanho – Parte 2.

3. Faz uma pequena ficha de identificação de um animal que conheças bem.

Nome	_____
Local onde vive	_____
Alimentação	_____
Peso	_____
Altura	_____
Pêlo	_____
Particularidades	_____

4. Desenha o animal que escolheste.

Fonte: OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 26.

A partir do que é apresentado, percebemos uma repetição do tipo de atividade de busca de informação no texto. Na primeira, é solicitado ao aluno que assinale com um “x” as respostas que considera como verdadeiras ou falsas.

A segunda atividade sobre *O Urso Castanho* traz perguntas cujas respostas continuam exigindo exclusivamente a busca de informações, como se o processo de compreensão textual se restringisse à decodificação.

Em *Literacy: Reading the word & the world*, Macedo, enquanto realiza uma pergunta a Freire, coloca o seguinte:

A noção de letramento emancipatório sugere duas dimensões de letramento. Por um lado, os alunos precisam se tornar alfa-

betizados sobre suas histórias, experiências e a cultura de seus ambientes imediatos. Por outro lado, eles também devem se apropriar desses códigos e culturas das esferas dominantes para que possam transcender seus próprios ambientes. Muitas vezes há uma enorme tensão entre essas duas dimensões da alfabetização. (FREIRE; MACEDO, 1978, p. 32)²³.

Levando em conta esse entendimento sobre letramento emancipatório, assim como o que Freire afirma sobre a realidade sociocultural dos educandos, com esse texto e as atividades sobre o urso castanho, o professor poderia aproveitar para tensionar esses lados apontados por Macedo. Ou seja, o professor, aqui, poderia se valer tanto do texto anterior *A galinha*, quanto dos próximos que também tratam de animais, para questionar ou propor outras atividades que aproximassem o tema dos textos à realidade dos alunos. Algumas discussões poderiam ser: Por que os livros apresentaram esse animal? Quais suas impressões sobre eles? Quais outros animais não comuns em Guiné-Bissau vocês conhecem? Como esse, e outros animais – pensando na pergunta passada – influenciam no mundo? Existem animais em Guiné-Bissau que se aproximam dele(s)? Essa atividade também poderia contar com os pais dos estudantes, uma vez que o professor poderia tomar essas perguntas para propor alguma dinâmica que envolvesse a participação desses pais, trazendo as respostas deles, por exemplo, além das que os educandos possam ter.

Tanto na primeira quanto na segunda atividade do urso castanho, percebe-se a falta de progressão de um conhecimento questionador dos livros didáticos oferecidos para as crianças, ou seja, os modelos de atividades trazidos no texto não promovem o senso crítico nos alunos, haja vista que as questões elaboradas exigem decodificação

²³ No original: *The notion of emancipatory literacy suggests two dimensions of literacy. On the one hand, students have to become literate about their histories, experiences, and the culture of their immediate environments. On the other hand, they must also appropriate those codes and cultures of the dominant spheres so they can transcend their own environments. There is often an enormous tension between these two dimensions of literacy.*

para uma resposta prática e direta – sim ou não. Freire alerta para o perigo desse modelo de educação, no qual os alunos são vistos como meros reprodutores das ideias dos seus mestres, sendo essa reprodução o que os inibe de serem seres pensantes por/para si, “a medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores” (FREIRE, 2013a, p. 65). Freire ainda ressalta que, nesse modelo de educação,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 2013a, p.63).

Por fim, os dois últimos enunciados pedem que os alunos preencham uma ficha de identificação de um animal que eles conhecem e o desenhem. As informações que eles devem escrever são: Nome; Local onde vive; Alimentação; Peso; Altura; Pêlo e Particularidades. Mais uma vez é possível ver que a atividade é somente de reprodução de informações “prontas”, ou seja, apenas dados. Não há qualquer pergunta sobre o motivo que levou o aluno a escolher esse animal, o que ele mais gosta nele ou algum outro motivo pessoal. Ademais, também não há qualquer atividade que aproxime as informações do urso castanho com o animal escolhido pelos estudantes. Novamente os questionamentos ou aprofundamentos das atividades ficariam a cargo do professor.

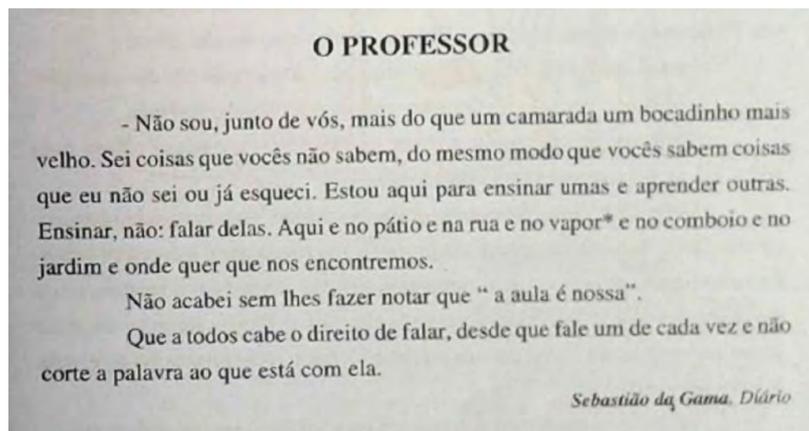
Esse tipo de modelo de ensino apenas agrava a situação encontrada em Guiné-Bissau. Como já havíamos dito no início deste capítulo, apenas um pouco mais de 25% dos guineenses conhecem a língua portuguesa, e, considerando que os ambientes de maior prestígio no país são oferecidos àqueles que detém o conhecimento do português,

esse tipo de prática continua a excluir ao invés de servir para a construção de possibilidades aos alunos guineenses. Por essa razão, acreditamos que seria muito importante que os livros trouxessem atividades pautadas em uma educação que não só quebrassem com a reprodução de conteúdo, haja vista que esse texto em nada dialoga com a realidade dos estudantes, como também que possibilitasse momentos problematizadores para que os alunos pudessem “rigorizar” sua maneira de ler o mundo que os cerca, superando o senso comum do saber, como as informações genéricas trazidos pelo livro de leitura sobre esse animal.

TERCEIRA ATIVIDADE: O PROFESSOR

A última atividade que escolhemos analisar é denominada *O Professor* e é a penúltima da unidade didática *Eu e o mundo que me rodeia*. Antes dela, os livros apresentam mais alguns textos e atividades acerca de outros animais e uma atividade que conta como Arfan precisou sair de sua terra, Cói, que só tem a escola primária, para ir até Bissau continuar os estudos. Novamente não encontramos relação direta entre os textos, não marcando, assim, uma clara progressão temática. A respeito dos tópicos gramaticais, também não notamos relações e progressões. A recorrência gramatical que percebemos entre os textos é o uso do presente do indicativo, ainda assim, não encontramos qualquer marcação dos livros quanto a esse tópico gramatical, nem de explicação nem de atividade. Dessa maneira, vemos, nessa atividade que, mais uma vez, o foco dos exercícios está na decodificação das informações inseridas no texto do livro de leitura. Com isso posto, vamos ao texto do professor, presente no livro de leitura, conforme a Figura 11:

Figura 11 - Texto sobre o professor.



Fonte: OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 29.

Escolhemos essa atividade por apresentar qual seria o papel do professor para os alunos; afinal, a partir das diversas discussões que tivemos ao longo da disciplina *Tópicos Avançados em Linguística Aplicada – Pedagogia Freireana, Educação Linguística e Linguística Aplicada*, houve muitas discussões sobre o nosso papel enquanto educadores, algo que vai além da noção de transmissão de conhecimento, como pontuamos, de sustentar uma *educação bancária*, algo que Freire sempre buscou elucidar e criticar:

Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. Em que o educador rompe ou não aceita a condição fundamental do ato de conhecer que é a sua relação dialógica (Nicol, 1965). Por isso mesmo, a relação em que o educador transfere o conhecimento em torno de a ou b ou de c objetos ou conteúdos ao educando, considerado como puro recipiente. (FREIRE, 2013b, p. 111).

Assim, enquanto profissionais da educação, nosso papel deveria ser o de desenvolver consciência crítica nos alunos de maneira democrática. Segundo essa postulação, e de nossas leituras sobre os trabalhos

de Paulo Freire, entendemos que o papel do professor em sala de aula deveria ser o de estabelecer relações dialógicas de aprendizagem, ou seja, não é só o professor quem ensina, mas ele também aprende com os estudantes, promovendo, dessa forma, um ensino democrático e afetivo, em que todos podem se expressar e aprender. E é exatamente o que o texto dessa atividade aqui coloca para os alunos quando diz: “Não sou, junto de vós, mais do que um camarada [...]”. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar, não: falar delas. [...] Não acabei sem lhes fazer notar que ‘a aula é nossa”. Essa leitura, então, nos parece – em um primeiro momento – finalmente propor uma discussão em que o conhecimento do outro, do saber comum dos alunos, vá ser chamado para a aula e para as atividades, constituindo assim um saber em conjunto.

Como lição sobre o texto, o livro de atividade faz a proposta reproduzida na Figura 12:

Figura 12 - Atividade sobre o professor - Parte 1.

1. Lê o texto "O Professor" (página 29 do teu livro) e responde às perguntas.
2. Neste texto, quem é o "camarada mais velho"?

3. "Sei coisas que vocês não sabem"
Indica duas coisas que o teu professor de Português te pode ensinar.

4. "... vocês sabem coisas que eu não sei ou já esqueci."
Indica duas coisas que poderias ensinar ao teu professor.

Fonte: OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 32.

As questões 3) e 4) chamam nossa atenção por abrirem espaço para discussões incomuns nos livros em análise. Nesse momento, imaginamos que os alunos se veriam mais desafiados a responder e as perguntas poderiam fomentar a construção de um momento dialógico e democrático, tal como defende Freire. Seria possível aproveitar a abertura para promover uma discussão mais profunda, com questões como: O que o professor de língua portuguesa poderia ensinar além da estrutura da língua? Como dizer isso sem causar desconforto ou alguma situação de repreensão por parte do professor? O que eu, enquanto aluno, posso ensinar ao meu professor? O que de conhecimento tenho eu que pode servir de ensinamento a alguém?

Na sequência, são exploradas outras questões, agora, sobre o espaço da escola, como na Figura 13.

Figura 13 - atividade sobre o professor - parte 2.

5. Conheces bem a tua Escola? Então, preenche a sua "Ficha de Identificação".

Nome: _____

Morada: _____

Área: _____ Nº de salas: _____

Nº de alunos: _____ Nº de turmas: _____

Nº de professores: _____ Nº de empregados: _____

	Sim	Não		Sim	Não
Tem jardim?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tem vedação*?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem casas de banho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tem biblioteca?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem campos de jogos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tem água?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*vedação - sebe, quarentim, muro.

Fonte: OLIVEIRA; LOPES; SANTOS, 2016, p. 32

Além dessa atividade, ainda são apresentadas outras duas relacionadas às questões de estudo na escola: a atividade número 6 com o seguinte enunciado: “João, um aluno do 5º ano duma Escola de Setúbal, em Portugal, tem o seguinte horário.”, em que se apresenta um quadro com os horários e as disciplinas presentes na rotina desse aluno, solicitando depois ao aluno guineense que escreva também seu horário em um quadro em branco dado pelo livro; e, por fim, a atividade número 7, cujo enunciado pede para comparar esses dois horários, respondendo e preenchendo os dois quadros dados na sequência pelo livro de atividades. Nesses quadros há perguntas como: “Quais as disciplinas em comum?”; “Que disciplina aparece mais vezes?”; “Qual a primeira disciplina da semana?” etc. Essas atividades estabelecem relação entre a pesquisa sobre a escola e o texto sobre o professor, pensando que a escola é um ambiente muito maior do que apenas a sala de aula.

Dessa forma, resolvemos analisar a atividade número 5, que solicita ao estudante observar e analisar sua escola, a qual poderia ser continuada com propostas que abrissem espaço para questionar ou problematizar o espaço dos alunos, estabelecer relações com outras instituições e refletir sobre as razões pelas quais há diferenças entre elas, quais eles preferem e as razões para isso também. Entendemos que esse tipo de discussão poderia contribuir para desenvolver uma nova relação dos alunos com o ambiente escolar e seus funcionários, criando, dessa maneira, um maior laço afetivo com esse espaço que desempenha tamanha importância na formação das crianças. Freire afirma, em *Pedagogia da Esperança*, que está

convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. (FREIRE, 2013b, p. 23).

Inspiradas neste excerto, entendemos que esta atividade poderia propor exatamente um momento em que não apenas os alunos pudessem ter na prática o letramento crítico, como eles poderiam “rigorizar” a forma como vinham pensando a escola até então. Em outras palavras, esse movimento poderia gerar a construção de outros sentidos sobre a escola e as relações nela construídas, levando assim os alunos a pensarem, juntamente com o professor, ações ou projetos de novas atividades escolares, criando, quem sabe, um maior envolvimento até dos pais e de toda a comunidade escolar com o lugar físico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as análises feitas de três atividades presentes em uma unidade dos dois materiais didáticos *Comunicar... em Português 5 – Livro de Leitura e Comunicar... em Português 5 – Caderno de Atividades*, podemos perceber uma tentativa de aproximação da realidade dos alunos nos textos e nas atividades bem como um movimento de questionamento para os alunos, quando eles, por exemplo, precisam pensar nos papéis de professor e alunos, presente na última atividade que trouxemos. Contudo, ainda vemos uma presença muito forte do modelo de ensino bancário nas atividades de alfabetização em língua portuguesa, em que os alunos são conduzidos a uma decodificação mecânica dos conteúdos pela maneira como os textos e as tarefas são dispostas, o que não cria possibilidades de reflexão crítica sobre os diferentes aspectos da vida social. Como consequência, o que percebemos foi um trabalho que se resume na identificação e decodificação dos textos, na apresentação de alguns itens gramaticais e na reprodução sugerida como resposta para algumas atividades.

Com os apontamentos que realizamos ao longo de nossa análise, a constituição não só das atividades – exercícios cujas respostas

são limitadas e às vezes até desconexas entre si – como também dos textos apresentados no livro de leituras, denotam uma prática que não está coerente com pedagogia crítica, uma vez que os alunos apenas reproduzem informações, sem de fato compreender o significado delas. Outro ponto muito importante que destacamos é o fato de que os livros didáticos que escolhemos analisar, mais especificamente três atividades neles apresentadas, não são livros produzidos em Guiné-Bissau – como a maioria dos livros disponíveis no país - e, consequentemente, muitas vezes apresentam temáticas fora da realidade socio-cultural dos educandos. Como afirmamos ao longo do capítulo, talvez por terem sido produzidos em Portugal, os livros escolhidos apresentam várias linguagens, costumes e ilustrações que não condizem com a realidade cultural, social e linguística dos alunos, embora seja notável o esforço realizado para trazer alguns textos e temáticas próximas à realidade guineense. A esse respeito, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), Paulo Freire declara que para romper com os resquícios da educação colonial no país, seria imprescindível uma “transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica.” (p. 16). Contudo,

Entre várias tentativas de reforma de sistema de ensino, nenhuma delas conseguiu atingir aquilo que se aspira a realidade social Guineense. O Estado não foi capaz de promover ruptura curricular, para promover abordagens diferenciadas com relação à aquelas que foram abordadas ao longo do período de dominação/colonização [...]. (SEIDI, 2019, p. 11)

Como consequência desse cenário, os alunos em Guiné-Bissau ainda são influenciados por um sistema que enaltece a produção de material didático do colonizador, haja vista que o material que trouxemos para este trabalho foi elaborado em 1998, e mesmo com mais de 20 anos desde sua publicação, ainda segue sendo distribuído pelo Ministério de Educação da República de Guiné-Bissau. Isso tudo apenas serve para sustentar uma educação que visa perpe-

tuar a situação de “opressão em que se ‘formam’, em que ‘realizam’ sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser.” (FREIRE, 2013a, p. 43). Por isso, acreditamos ser necessário – se não urgente – a mudança do ensino de línguas e de materiais didáticos em Guiné-Bissau. Uma possibilidade poderia ser a implementação de uma pedagogia pautada no letramento crítico, pois, a partir dessa percepção, o ensino poderia não só abordar questões pertinentes sobre as realidades dos estudantes, como também ajudar a “rigorizar” a maneira como eles leem o mundo, percebendo questões sociais e políticas em que estão envolvidos. Como afirma Lynn Mario Menezes de Souza,

Ler criticamente implica, então, em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade do papel das origens sociais e da história na relação freireana palavra-mundo. (2011, p. 132).

Ainda, de acordo com Monte Mór (2018),

A proposta de letramento crítico [...] envolve repensar sobre as cenas dos mais variados textos, na medida em que se apresentam visíveis para uns e invisíveis para outros. Não se trata de assumir a capacidade de ver o que se apresenta invisível para muitos como uma potencialidade inata; mas de assumir a necessidade de desenvolver o olhar, a percepção crítica, de maneira a lhe possibilitar a visibilidade de cenas que, então, lhe pareciam imperceptíveis. (p. 307).

Compreendemos, claro, que não é apenas com a implementação de uma prática de ensino inspirada no letramento crítico que os diversos problemas que trouxemos neste trabalho se resolverão.

Muitos são os motivos que prolongam o atual sistema educacional em Guiné-Bissau, ainda assim, por esperarmos, como coloca Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*, acreditamos que esse cenário – ensino bancário, colonizador e opressor – está passível de mudança:

A esperança é necessidade ontológica; [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. [...] Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tomar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. [...] O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2013b, p. 10-11).

Por fim, gostaríamos de afirmar que graças à disciplina cursada no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR pudemos aprofundar nossas leituras sobre Paulo Freire, desmistificando alguns conceitos e compreendendo não apenas a relevância de seu trabalho como sua necessidade de prática. Reafirmamos que é apenas por meio de uma educação humanizadora, como estabelece Freire, que poderemos atingir a liberdade de nossos seres. E isso não apenas para nossos alunos, mas também para nós, educadores. Assim, como fruto de todo o conhecimento que conseguimos estabelecer não só ao longo da disciplina, como também ao pensar e escrever este capítulo, gostaríamos de finalizar com um poema escrito por Segunda Cá, inspirada em Amílcar Cabral, líder e herói de luta nacional pela independência de Guiné-Bissau, que costumava afirmar que as crianças eram as “flores da nossa revolução”.

Fluris di Cabral

Éh... Anta si Cabral lanta Gosi!

Si lanta, kin ku na tchigantal noba?

Noba di si fluris ku kaba murtxa tudu...

Si Fluris Ku jardinerus tudu abandona,

É abandonadu pabia sé reguaduris ta penssa son na sé iagu di bibi,

Jardin di Cabral bida i secu suma curu di ca-
bra di tambur di tiu Samba.

Éh... Anta si Cabral lanta gossi!

Si lanta, djintis na badja tchintchintchan, borgonha na
dita na bantaba, tchigantadur di noba ka na ten.

Pabia si fluris fica sim sé siticó pa tadjá elis di mau bentu,

E fica sim skola, é fica sim ospital, sim dianti ku fadin trás.

É bida é na bua na bentu suma urdumunhu di tchon di pepel.

“As Crianças são flores da nossa luta e da nossa revolução”²⁴

²⁴ Tradução: “É...Se o Cabral tivesse ressuscitado agora!/Se ressuscitar agora quem lhe dará notícias?/Notícias das suas flores murchas/Suas flores abandonadas pelos jardineiros/São, pois, os regadores que só pensam em água para matar suas sedes/O Jardim do Cabral ficou seco igual ao couro de Cabra do *tambur* de Tio Samba./É...Se o Cabral tivesse ressuscitado agora!/Se ele ressuscitar, as pessoas dançarão *Tchintchintcham* a vergonha estará exposta na *Bantaba* e não haverá o anunciador./Pois, suas flores ficaram sem seu *Siticó*, para proteger-lhes do mau vento./Ficaram sem a escola, sem hospital, sem frente nem atrás./Voam no ar como *urdumunhu di tchon di pepel*. “As Crianças são flores da nossa luta e da nossa revolução”.

REFERÊNCIAS

CÁ, S. **O ensino do português e o preconceito linguístico com relação a variedade guineense do português em Bissau**. Trabalho de Conclusão de Curso, São Francisco do Conde, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1873>>. Acesso em: 14 de jul. de 2021.

CANAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250. jan/mar. 2012.

COUTO, H; EMBALO, F. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. **Papia**. Revista Brasileira de Contato Linguístico. v. 20. 2010. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1702>>. Acesso em: 14 de jul. de 2021.

FERREIRA, M. A aventura moderna do português em África. **Discursos [Em linha]**: estudos de língua e cultura portuguesa. ISSN 0872-0738. nº 9. Fev. 1995, p. 139-153

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Literacy**: Reading the word and the world. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, INC, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta** [recurso eletrônico]. - 4. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. In: MACIEL, R.F.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (orgs). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

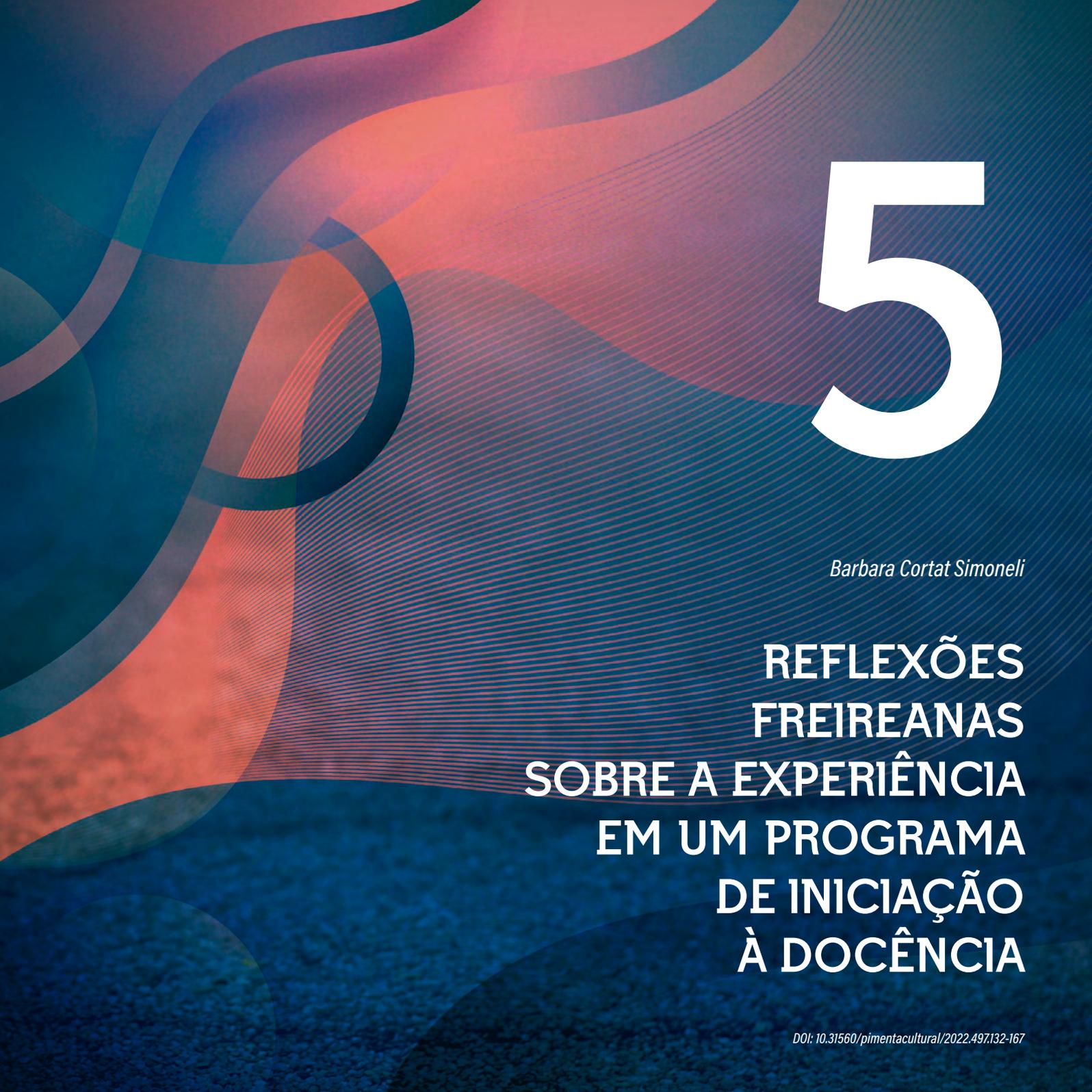
OLIVEIRA, O; LOPES, L; SANTOS, P. **Comunicar... em português – 5. Livro de Leitura**. Setúbal. Ed: Escola superior de educação de Setúbal, 2016.

OLIVEIRA, O; LOPES, L; SANTOS, P. *Comunicar... em português – 5. Caderno de Actividades*. Setúbal. Ed: Escola superior de educação de Setúbal, 2016.

SEIDI, B. **Percurso do sistema educativo na Guiné-Bissau**. 2019. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

SILVA, R; MARSHALL, J; NICOLAI, M. Crianças fora da escola na Guiné-Bissau: uma análise de métodos mistos. **MeridiE**. 2020. Disponível em: <<https://varlyproject.blog/criancas-fora-da-escola-na-guine-bissau-uma-analise-de-metodos-mistos/>>. Acesso em: 14 de jul. de 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.



5

Barbara Cortat Simoneli

**REFLEXÕES
FREIREANAS
SOBRE A EXPERIÊNCIA
EM UM PROGRAMA
DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA**

CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

Neste texto, realizo reflexões críticas (freireanas) das minhas experiências e observações no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2019. Acredito que a reflexão, especialmente sobre teoria e prática, nos permite avaliar e melhorar nossas práticas de ensino, com vistas a transformar nossos contextos profissional, político e social (FINARDI; DALVI, 2013; FREIRE, [1996] 2002). Finardi e Dalvi (2013) sugerem o uso de um aporte teórico fundamentado nas práticas docentes em conjunto com a reflexão (e o diálogo entre prática e teoria) para o desenvolvimento da nossa criticidade, como alunos e professores, quanto ao trabalho docente. Nesse sentido, escolhi especialmente as obras de Paulo Freire para as minhas análises acerca de minha experiência no programa de iniciação à docência e para o meu desenvolvimento, como aluna e (futura) professora, da criticidade.

À vista disso, o objetivo de minhas análises críticas, integrando a teoria e a prática, é desenvolver um olhar questionador para que eu me torne apta a criar práticas de ensino de língua inglesa que estejam abraçadas com os conceitos freireanos, especialmente (e esperançosamente) de problematização e transformação da realidade, e de autonomia (minha e de meus alunos). Ademais, pretendo repensar o contexto de sala de aula em que me insiro para não reforçar o modelo bancário (e acrítico) de educação, mas sim de uma educação problematizadora. Compreendendo a ambição de meus objetivos, tenho em mente que essas transformações acontecem progressivamente e que, como Freire já comentou ao longo de suas obras, não nos tornamos prontamente críticos de um momento para outro, mas, à medida que ensinamos, aprendemos.

Reforço a assertiva de Freire ([1996] 2002) que ensinar exige a reflexão sobre a prática, pois, desta forma, assumimo-nos e percebemos as razões de sermos como somos ou a razão de atuarmos como

atuamos, e, assim, exercitamos a capacidade de mudar, de promover a nossa curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, crítica, para uma autonomia. Para intervir, transformar, é necessário indagar, pesquisar, e inclusive, conhecer o que não conhecemos (FREIRE, [1996] 2002). Portanto, refletir é

uma forma especializada de “pensar”, implica um questionamento ativo, voluntário, persistente e rigoroso daquilo em que se acredita ou daquilo que se pratica; evidencia os motivos que justificam as ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (FINARDI; DALVI, 2013, p.115).

Neste trabalho, foram escrutinados dados selecionados dos meus relatórios de campo. Nenhuma entrevista ou gravação de nenhum gênero foram feitas ou analisadas. Os fragmentos analisados e as ilustrações dispostas pertencem ao meu acervo pessoal e nenhum dado foi publicado anteriormente. Todos os nomes são fictícios. Desta forma, por meio das reflexões e auto-observações, a metodologia empregada é qualitativa de cunho autoetnográfico do tipo “pesquisador-e-pesquisado” “em que o indivíduo observa determinado grupo social ou cultura da qual ele também é membro” (PARDO, 2019, p. 17). O texto constitui-se como uma narrativa, na qual há um entrecruzamento de descrições, excertos dos relatórios, conceitos teóricos e interpretações das situações vividas.

Minha participação no programa como “pibidiana” (estagiários do PIBID) voluntária se deu entre os meses de fevereiro e julho de 2019. Durante esse período, dois colegas e eu acompanhamos as aulas de inglês do ensino médio toda sexta-feira (em dias letivos) com um professor efetivo em uma escola pública na região sudeste do Brasil. Minha experiência resultou em cinco relatórios, sendo o primeiro referente aos meses de fevereiro e março, mais detalhado e os outros quatro mais sintetizados, acatando assim, o pedido das coordenadoras do programa, os meses de abril a julho. Minhas reflexões serão guiadas pelos conceitos e ideias desenvolvidos por Paulo Freire, dentre as quais destaco a *educação bancária*, *educação problematizadora* e a *autonomia*.

O ENSINO DE INGLÊS E A FORTE INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Em meados do ano de 2019 eu me juntei a um programa de iniciação à docência (PIBID) como voluntária em busca do aprendizado e da experiência e desenvolvimento docente. Não estava sozinha, junto a mim, nas sextas-feiras (dia da semana escolhido para acompanhar e atuar na escola), estavam meu amigo João e minha colega de curso, que mais tarde se tornou uma boa amiga, Maria. Como um trio, podíamos dialogar bastante sobre nossas experiências e práticas, planejar nossas aulas e atividades, e apoiar uns aos outros.

Eu sabia de antemão que o professor que me acolheria (e já havia acolhido João e Maria), José, era “gente boa”, mas ainda não tinha tomado conhecimento sobre suas práticas de ensino. Assim, eu me surpreendi depois de alguns meses, quando finalmente revisitei alguns relatórios meus e percebi que suas aulas eram quase que uma duplicação, triplicação, quadruplicação... umas das outras. Como, por exemplo, no relatório 02, referente ao mês de abril, eu escrevi sobre seus hábitos em sala de aula: *o professor continua com a rotina de fazer chamada, vistar cadernos (e dar muitas chances para os alunos que não estão entregando o caderno em dia), passar exercícios/corrigir exercícios. Eu compreendo que é necessário passar e corrigir exercícios, mas os vistos frequentes parecem um pouco desnecessários e consumidores de tempo. Em relação aos exercícios em si, eles são repetidamente fill in the blanks. As aulas são um tanto previsíveis.*

Apesar da minha surpresa, esse modelo de organização de aula não é incomum. Nos últimos anos, o ensino de língua inglesa em escolas regulares no Brasil tem sido criticado justamente por causa da predominância da instrumentalidade, do conteudismo e da falta de criticidade nas abordagens e práticas do ensino, tornando-o ma-

oritariamente tradicional e até mesmo ineficaz, reforçando a crença de que não é possível aprender inglês na escola, especialmente para aquelas classes sociais que dependem do ensino gratuito nas escolas públicas ressaltando, ou até mesmo aumentando, a exclusão social (CARNEIRO, SOARES, 2019, FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018; FINARDI, 2014; JORDÃO, 2010; PORCINO; FINARDI, 2014; SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018). Ademais, Sabota, Silva e Almeida (2018), alinhados à crítica de Freire ([1968] 2020), apontam que a educação não está cumprindo o seu papel de “informar, atualizar e contextualizar a sociedade quanto aos avanços históricos e culturais alcançados” (SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 87), pois tem apenas se concentrado nas estruturas linguísticas (descontextualizadas) fazendo-se uma educação tradicional que não problematiza a razão de a sociedade ser como é: praticamente dividida entre opressores e oprimidos, que acata e se satisfaz com uma educação infrutuosa, que considera todos os males da sociedade simples infortúnios, e ainda, não obstante não pretende mudá-los, mas corrobora com eles.

Não posso afirmar com certeza que José não tenha trazido assuntos importantes ou que não leve em consideração situações que acontecem na nossa sociedade, como discutirei mais adiante. No entanto, a predominância de exercícios gramaticais (acríticos e repetitivos) está muito clara em suas aulas, como, quando eu reforço, na sessão do mês de março ainda no relatório 01 que a *maioria dos exercícios que o professor passou eram fill in the blanks para ambos segundo (verbos irregulares) e terceiro anos (Quantifiers), e normalmente são muitos exercícios (de letra a até j)*. Ainda que alguns alunos participassem das correções e algumas vezes obtivessem as respostas corretas, observei que havia momentos em que os alunos não conseguiam ao menos compreender inteiramente os enunciados das atividades e se frustravam com isso.

Embora os estudantes tenham tido dificuldades em interpretar os enunciados, eles conseguiam traduzir algumas frases durante a correção usando o Google tradutor. Em outra aula, dessa vez nossa,

dos pibidianos, no mês de junho (relatório 04) eu notei outras de suas dificuldades: *A aula seguiu, e quando pedimos [Maria, João e eu] para que lessem a letra da música em voz alta, eles não conseguiram pronunciar a maioria das palavras corretamente ou quase corretamente [no sentido de inteligibilidade e prosódia, não de seguir o modelo nativo] (inclusive o “I am”, e “pretty hurts” que é o nome da música que a maioria deles conhecia).*

Além do mais, observei situações em que as turmas não demonstravam interesse pelo conteúdo (*fill in the blanks*, conjugação de verbos e tradução de frases) ou pela língua, como nesses três exemplos: (1) *O professor frequentemente tem que chamar atenção para que eles participem ou respondam às questões* (relatório 01, mês de março); (2) *No dia 22/03, na turma da 2V01, apenas 4 alunos fizeram as atividades passadas na aula anterior. [...] Enquanto faziam as atividades, alguns alunos ficaram “colando” uns dos outros* (relatório 01, mês de março); e (3) *Em relação ao interesse da turma com o inglês, no dia 22/03 dois alunos vieram na sala da turma 2V03 recolhendo nomes de alunos que tinham interesse de fazer o curso Idiomas, e apenas quatro alunos se interessaram e deram seus nomes. Isso é um tanto desanimador, [eles] não percebem o quão enriquecedor é aprender uma nova língua, e não conseguem enxergar a oportunidade que eles têm com o curso Idiomas.* (Relatório 01, mês de março).

Dessa forma, o ensino e aprendizado descontextualizado de língua inglesa não parece fazer sentido para esses estudantes que não veem relação entre a língua (e seu aprendizado, principalmente de estruturas gramaticais) e suas vidas, inviabilizando qualquer oportunidade para algum diálogo entre educandos e educadores e entre a escola e o mundo que existe além de seus muros (CARNEIRO; SOARES, 2019; FERRAZ, 2018; FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018; FREIRE, [1968] 2020; JORDÃO, 2014; 2010). Mesmo a abordagem comunicativa, predominante, se não na prática, pelo menos no discurso há mais de três

décadas, tem sido criticada, pois, embora vise desenvolver as quatro habilidades de compreensão e produção da língua (*speaking, writing, reading e listening*) termina resultando num ensino instrumental e conteudista (gramática pela gramática), baseada na metodologia de depósito de conteúdos para repetição (inclusive de frases e palavras memorizadas), de forma descontextualizada, linear, ultrapassada (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018, FINARDI; PORCINO, 2014; XAVIER, 2012) lembrando o que Freire critica como um modelo de Educação Bancária.

Em muitos momentos, percebi que o professor José trabalhou pouco as habilidades de *listening* e *speaking* que estão mais presentes nas vidas de seus aprendizes por meio das mídias e entretenimento (principalmente o *listening*), e que não foram realizadas com muito sucesso quando pedimos (João, Maria e eu) para que eles as utilizassem (falando ou lendo) na língua inglesa. Ressalto que os nossos planejamentos de aulas que incluíram o *speaking* e o *listening* foram motivados pelos pedidos de alguns alunos e não “obrigamos” nenhum deles a participar das leituras em voz alta, apenas os voluntários participaram e ainda não me refiro a leituras mecânicas, mas leituras que precederam discussões pensando em uma comunicação autêntica. No entanto, os estudantes estavam acostumados à mecanicidade gramatical e à própria inércia durante as aulas, próprias da educação criticada por Paulo Freire há mais de meio século.

Discutindo o assunto de forma mais profunda e didática, Freire, especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 2020) explica que a *educação bancária* é aquela “...[que] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, [1968] 2020, p.80). Os educandos se tornam objetos, as “vasilhas” que devem ser “enchidas” pelo educador, o sujeito, com seus depósitos, os conteúdos (FREIRE, [1968] 2020, p. 80). O autor enfatiza a característica da sonoridade nessa educação, pois a relação entre professor e aluno é predominantemente *dissertadora, narradora*, onde se repete e memoriza mecanicamente, mas não se compreende o

significado do conteúdo. Os conteúdos se tornam “algo quase morto”, “petrificados” (FREIRE, [1968] 2020, p.79). Nesse sentido, a realidade se torna inerte, bem-comportada e separada da experiência existencial dos educandos. A “palavra, nestas dissertações se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, [1968] 2020, p. 80).

Carneiro e Soares (2019) e Jordão (2010), por exemplo, relatam que a consequência dessa verbosidade desestimulante e desconexa da realidade é justamente aquela que faz com que os aprendizes de língua inglesa não considerem necessária a aprendizagem da língua; ressaltam, assim como Porcino e Finardi (2014) e Ferraz (2018) entre outros, a necessidade de firmar uma relação entre os conhecimentos prévios dos aprendizes, inclusive conhecimentos linguísticos e textuais, com os conteúdos que são trazidos para a sala de aula (e desconhecidos, até então, pelos aprendizes).

Em uma perspectiva semelhante, Menezes de Souza (2011b) critica outra prática dos professores, uma pautada no conceito de material didático, especialmente o livro, como sendo singular método, material/livro didático que como tal, é previsível. O professor segue um *script*, depositando os conteúdos página a página. regrado num modelo de ensino-aprendizado em que professor e aluno são idênticos e *self-contained*, reforçando uma educação descontextualizada ou bancária (MENEZES DE SOUZA, 2011b).

Na minha experiência docente e de formação docente no PIBID, observei que o professor seguia sempre um caderno que carregava consigo, lembrando aos alunos de tratarem o caderno com o mesmo respeito que ele trata, pois este era “religioso”. Ademais, o caderno, a cópia linear do conteúdo do quadro, permitia aos alunos uma segurança de 10 pontos na avaliação e servia como um portfólio, que normalmente se trata de um material que o aluno produz com certa liberdade e autonomia e que depois é analisada para que uma nota ou

conceito seja atribuída/o. Esse momento de produção (neste caso, replicação do quadro negro no caderno) é um momento que poderia ser aproveitado para o desenvolvimento da criatividade, do desempenho e da prática, das reflexões, da *autonomia* dos alunos. Para Freire ([1992] 2002; [1968] 2020), divergentemente do modelo de ensino baseado em transferência (e repetição) de conhecimento, a autonomia diz respeito à participação ativa dos educandos no processo de ensino e aprendizado; estes não seriam recipientes vazios que simplesmente recebem conteúdos como depósitos bancários. Nesse processo de ensino e aprendizagem, o professor oportuniza (e instiga) aos educandos o uso de suas vozes, sua atuação participante nas aulas (e fora delas) como “sujeitos” construtores dos seus processos de conhecimento. Desse modo, o educador compreende e respeita o educando como um ser situado social e historicamente, um ser que raciocina, que se comunica, que imagina, que sonha e que almeja. Portanto, o educador que busca o desenvolvimento da autonomia de seus educandos procura entender e trazer para a sala de aula as necessidades, o *background* e o contexto de seus educandos para que o ensino e aprendizado sejam mais significativos e humanos. Ademais, este modelo crítico de ensino que cobra dos alunos uma autonomia, uma emancipação, aspira também que estes sejam transformadores (da escola e da sociedade).

Infelizmente, alguns educadores parecem acreditar que insistir em ensinar pela transferência de conhecimento garantirá resultados, ou que os professores devem continuar a explicar o que os livros (ou cadernos) já explicam, pois nessa *pedagogia da explicação*, como denomina Jordão (2014, p.123), os professores são a inteligência superior, os *explicados explicadores*, enquanto os alunos são a inteligência inferior, aqueles que precisam das explicações dos “superiores” para entenderem o mundo. Os materiais didáticos, como discutirei mais adiante, devem ser repensados utilizados de formas mais críticas e de acordo com a atualidade (FERRAZ; 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011b; SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018).

Freire ([1968] 2020) aponta que tal educação estática de repetição não é vista como um processo de busca, pois o posicionamento fixo do educador que aliena não permite a busca. Pelo contrário, é um processo de *arquivamento* dos depósitos que os educadores fazem. Sem a busca, os educadores doam o *saber* através de suas narrativas. Faz-se presente então uma *absolutização* e *alienação* da ignorância sustentadas pela ideologia da opressão (FREIRE, [1968] 2020, p. 81). Em realidade, o autor acredita que quem está arquivado, de fato, é o homem²⁵, pois este não pode existir fora da práxis de busca libertadora em oposição a essa educação opressora que não o permite saber, não permite criatividade e menos ainda a transformação. Os educandos são silenciados, apenas ouvem e arquivam; assim, não há possibilidade de desenvolvimento e exercício da consciência crítica que os faria sujeitos transformadores do mundo.

Nesse sentido, preciso ressaltar que o professor José apresentava traços de um professor dissertativo, mas não silenciava os alunos. Suas práticas de ensino eram conteudistas e, por isso mesmo, muitas vezes desconectadas das realidades de seus alunos. Essas práticas apontam a necessidade de uma educação crítica e problematizadora. José reconhece essa necessidade, mas nos confessou que não consegue ser crítico o tempo todo, e, em julho (fim da minha experiência), eu compreendi os diversos motivos: ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a necessidade de cumprir o currículo (leia-se, depositar todos os conteúdos na conta dos alunos antes que eles saiam da escola), a desvalorização da disciplina de língua inglesa (inclusive por parte da escola), feriados que tomaram os poucos dias da semana em que as aulas de inglês ocorrem, protestos/paralisações (justificados/as) dos

²⁵ Na minha leitura, quando Freire se refere aos “homens”, está se referindo aos seres humanos, pessoas, não apenas aos indivíduos do sexo e gênero masculino. Ressalto o mesmo para minha escrita quando coloco “eles”, “alunos”, “professores”. No entanto, reconheço que estou apenas iniciando um processo de amadurecimento desse aspecto na minha escrita. Em momento algum pretendo privilegiar o sexo e gênero masculino em detrimento do sexo e gênero feminino e outras identidades de gênero.

alunos que os fizeram ausentes nas aulas, entre outras questões sociais que veremos no fim deste capítulo, além de sua formação e suas concepções de linguagem e educação.

Eu também reconheço, pela natureza e conteúdo de meus relatórios, que meus colegas (Maria e João) e eu fomos meros expectadores em muitos momentos durante o programa de iniciação à docência, reforçando apenas uma identidade docente passiva e falta de autonomia. Os momentos em que fomos críticos, problematizadores e defensores do desenvolvimento da autonomia estavam desassociados dos momentos de prática docente do professor José, e, algumas vezes, expressos apenas nos relatórios e conversas informais. Evidentemente, essas situações e as dificuldades mencionadas anteriormente apenas ressaltam a essencialidade de uma educação problematizadora e o desenvolvimento da autonomia, que serão os próximos tópicos abordados neste capítulo.

A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA COMO OPÇÃO

As críticas à educação bancária nos levam a perguntar: qual alternativa nos resta para nossas práticas pedagógicas? Narrar, “explicar” e transferir conteúdos já se mostraram opções inconvenientes para a formação do indivíduo, e até mesmo tediosas para o ensino (CARNEIRO; SOARES, 2019; FREIRE, [1968] 2020; JORDÃO, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011b). Freire não nos apresenta uma receita ou *script* para uma pedagogia crítica, mas nos deixa uma vasta bibliografia indicando e defendendo uma prática pedagogia que fala de liberdade e autonomia, que preza pelo desenvolvimento da criticidade dos professores e alunos em prol de uma mudança social e esta é a *educação problematizadora/crítica* defendida por ele (FREIRE, [1968] 2020).

A educação problematizadora é aquela que está preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica ou conscientização dos sujeitos. Estes são conceitos, ideias que não são simples de definir (se é que podemos defini-los/as), mas que Freire desenvolveu e revisitou ao longo de suas obras, o que aponta para uma perspectiva não estática de conhecimento. Com esse olhar, trago aqui também (e novamente) outros estudiosos e suas leituras freireanas, não para definir, mas para estudarmos e discorrermos sobre esses e outros conceitos e ideias, e ainda, para continuar a me auxiliar em minhas reflexões sobre minha experiência no programa de iniciação à docência.

De acordo com a leitura de Souza e Chapani (2013), a conscientização transpareceria a realidade, pois se trata de “uma percepção profunda dos fatos e dos fenômenos, pela análise dos efeitos e causas” (SOUZA; CHAPANI, 2013, p. 123). Significa também estimular a curiosidade dos alunos a fim de progredir de uma curiosidade ingênua, essa própria da educação bancária que faz com que os alunos sejam objetos passivos que não buscam conhecimento, para uma curiosidade epistemológica, crítica, que permite a reflexão sobre a realidade para transformá-la (CHIARELLA *et al*, 2015; FREIRE; MACEDO, [1987] 2005; SOUZA; CHAPANI, 2013). Seguindo essa ideia, Menezes de Souza (2011b) acrescenta que ensinar é causar a curiosidade nos alunos para que eles se transformem em sujeitos de busca e produção de conhecimentos, cabendo ao professor ressaltar e exercer a importância de escutar, isto é, perceber o outro e sua diferença e seu limite, reforçando uma relação dialógica (não dissertativa) e respeitosa entre educandos e educadores.

Ademais, a problematização nessa pedagogia de Freire se dá em sua natureza investigativa que prepara o sujeito para que ele possa analisar e discutir criticamente e corajosamente sobre a problemática que se faz presente, ou o “achado” ao qual sua curiosidade o levou. Isso é possível justamente a partir da conscientização crítica sobre esta

questão ou problemática (o contexto, espaço histórico, ambiguidade, relações sociais) e sua inserção nela, dando força ao indivíduo para lutar pela transformação (e libertação), e não aceitar passivamente a prescrição alheia (CARNEIRO; SOARES, 2019; FREIRE; MACEDO, [1987] 2005; JORDÃO, 2010; SOUZA; CHAPANI, 2013). No entanto, de acordo com Freire ([1974] 2020), desvelar a realidade social não é por si só a transformação. A conscientização, a reflexão justaposta a esse desvelamento, é o elemento mobilizador, uma espécie de motivador psicológico da transformação da realidade social, que faz transparecer obstáculos da problemática (da realidade social) e suas razões de ser para, assim, traçarmos um *plano de ação* que possibilite sua superação (FREIRE, [1974] 2020; [1992] 2013; [1996] 2002).

Nesse sentido, a conscientização submete-se ao entendimento do indivíduo, tal como o aluno, como um sujeito que tem um “saber”, um sujeito ativo e reflexivo, com uma consciência crítica (FREIRE; MACEDO, [1987] 2005; JORDÃO, 2010). Entende também que o conhecimento não é concreto, este pode ser questionado, refletido, refeito, não transferido, e sua construção e compreensão exige a consideração de seu contexto histórico e político (FREIRE, 2020; [1996] 2002; SOUZA; CHAPANI, 2013). Além do mais, o sujeito se reconhece como inacabado e reconhece que sua conscientização é constante (FREIRE, [1992] 2013; [1996] 2002). Deste modo, a educação problematizadora estabelece uma relação intrínseca com a autonomia dos indivíduos.

Tendo em mente que a “educação da escola deve levar ao desenvolvimento global e harmonioso à luz dos valores sociais, despertando e estimulando o educando para a verdade, a justiça, o respeito e a solidariedade” (CASTRO; MALAVASIM, 2017, p.106), discutirei nas próximas subseções *o papel do professor e a autonomia e o desenvolvimento da autonomia dos alunos*, aspectos fundamentais para uma educação problematizadora.

O PAPEL DO PROFESSOR E A AUTONOMIA

Embora a educação problematizadora anseie especialmente pela autonomia do educando, o educador é um agente indispensável no processo de superação do saber ingênuo que leva a autonomia desses educandos. Lima (2012; 1999) afirma que o educador também precisa ter sua autonomia, pois a pedagogia da autonomia e a autonomia da pedagogia são indeclináveis uma à outra. Assim, o autor se refere aos processos de tomadas de decisão do professor nos métodos e práticas pedagógicos/as, lembrando a autoridade em Freire ([1996] 2002), e ressaltando as soluções que estão dentro de sua capacidade e ao mesmo tempo adequadas ao seu contexto no intuito de manter coerência entre discurso e prática. No entanto, a essência do papel do professor crítico está em criar condições para exercer a pedagogia da autonomia, isto é, para o ensino-aprendizado ativos, problematizadores e transformadores.

Na educação bancária, a relação entre educador e educando é vertical, o professor é o centro na sala de aula, enquanto o aluno apenas ouve e memoriza. Portanto, vemos pouca ou nenhuma agência por parte do aluno (CARNEIRO; SOARES, 2019; FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018; FREIRE, [1968] 2020; MENEZES DE SOUZA, 2011b; SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018).

Essa situação precisa mudar, mas tirar o professor do centro da sala de aula não significa afrontar seu papel ou resignar sua presença (CARNEIRO; SOARES, 2019; JORDÃO, 2014), pelo contrário, nesse processo, o professor precisa ser um exemplo (coerente no discurso e na prática) a ser seguido (CASTRO; MALAVASIM, 2017).

Desta forma, os educadores como autoridades (FREIRE, [1996] 2002), portanto tomadores de decisões e orientadores do aprendizado, precisam ter posturas críticas com seus processos de ensino,

como por exemplo, repensar a utilização exclusiva dos livros didáticos e o constante foco nas gramáticas, e junto a isto, repensar o seu papel, não mais de *mestre explicador*, mas de mediador do ensino (CARNEIRO; SOARES, 2019; FINARDI, 2014; JORDÃO, 2014; 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011b; SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018).

O papel do educador (autônomo) é criar condições para uma aprendizagem em que os alunos sejam mais autônomos, pois ele encoraja o aluno, desperta sua curiosidade, estimula o aprendizado e o uso da língua de forma acolhedora, e nesse processo, utiliza de estratégias para ensinar um conteúdo contextualizado para seus alunos (CASTRO; MALAVASIM, 2017; CARNEIRO; SOARES, 2019; FERRAZ, 2018; FREIRE [1968] 2020; [1996] 2002; JORDÃO, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011b). Com relação à minha experiência e observação, embora veja na prática pedagógica do professor José características *bancárias*, como a aula dissertativa e a transferência de conteúdo (FREIRE, [1968] 2020), também vejo nele, em grande parte de suas aulas, um professor investigador (principalmente em momentos informais e em alguns formais), como por exemplo nesse excerto de meu relatório: *O professor José tem o hábito de falar, dar exemplos, contar breves histórias de sua vida como forma de exemplificar[...] Como por exemplo, para incentivar os alunos a lerem atentamente ele contou de seu esforço para escrever bem (ele tinha que ler e reler suas escritas) enquanto para sua irmã, isso já era algo quase natural. Ele cria empatia, e acredito que os alunos gostem disso. Isso o torna mais humano e menos autoritário (uma palavra que eu certamente não usaria para descrevê-lo).* (Relatório 01, mês de março).

Em muitos momentos na sala de aula eu percebi que o professor José é um tanto lúdico na forma de conduzir explicações, uma pena que estas ainda sejam um tanto dissertativas, mas os alunos parecem gostar, como por exemplo, em uma de suas correções de exercícios. *José fez interpretações com gestos e piadas. Imitou o Bolsonaro, Faustão e Silvio Santos enquanto explicava uma ou duas*

frases e regras do Passado Simples nessas frases. Os alunos riam e prestavam atenção. (Relatório 01, mês de fevereiro). Esse é apenas um de vários exemplos. Vejo aqui mais uma tentativa de aguçar a curiosidade dos alunos (e remediar o tédio da sonoridade), embora essas brincadeiras não tenham tanta relação com suas realidades e menos ainda problematizações. No entanto, Castro e Malavasi (2017) veem o lúdico como uma forma do professor fazer com que os alunos interajam com o conteúdo, e ainda, parece ser um (pequeno) passo para a prática pedagógica crítica.

Diferente do professor, Maria, João e eu não somos tão extrovertidos, mas nos concentramos em desenvolver atividades em que os alunos estivessem mais ativos e que praticassem a língua. No relatório 03 (mês de maio), por exemplo, eu escrevi sobre um jogo, *Who Am I?* (pt.: Quem sou eu?), que utilizamos (João, Maria e eu) com os alunos do 2º ano do ensino médio para a introdução dos *Comparatives*. Os alunos participaram bastante, inclusive criando leves discórdias pela competitividade. Em outros momentos de regência, nós elaboramos atividades para que eles praticassem a língua e para que ouvissemos mais as suas vozes, não apenas nossa “dissertação” (FREIRE, [1968] 2020), como ilustra o seguinte excerto: *a maioria deles [alunos] participou da atividade de conversação, em que eles tiveram que criar e apresentar um diálogo em inglês. Muitos se demonstraram tímidos e receosos, mas no fim de tudo eles conseguiram e não pareceram desgostar. Eu acho que eles se sentiram “falando a língua” e eles sentem falta disso. Entretanto, tenho em mente que a presença do professor na sala durante as nossas aulas foi benéfica: ele teve mais autoridade dos que nós, pibidianos, em chamar atenção dos alunos conversadores (muitos não nos davam ouvidos); ele tirou dúvidas de alunos que se sentiram mais confortáveis em ir até ele do que vir até nós; e ainda conseguiu incentivar alguns alunos que estavam muito tímidos e quase não apresentaram seus diálogos.* (Relatório 02, mês de abril).

A timidez e o receio dos alunos podem ser associados ao senso de desempoderamento e ao costume a uma certa condição de passividade que, como explica Jordão (2010), ocorre quando o ensino é influentemente mecânico e centrado em gramática e estruturas linguísticas, como os alunos estavam habituados. No entanto, este exemplo acima mostrou mais uma vez o esforço do professor José para estimular os alunos. E, embora a regência nesse dia fosse nossa, dos pibidianos, o professor fez um bom papel de mediador e orientador, principalmente para aqueles alunos que sentiram mais segurança em sanar as dúvidas com ele do que conosco. Esse exemplo evidenciou também uma prática de ensino mais centrada nos educandos e que os fez seres mais ativos (JORDÃO, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011b). No entanto, os alunos não nos respeitaram tanto como autoridade no que se refere às conversas e agitações, mas felizmente, concordaram em fazer as atividades e gostaram de fazê-las.

Houve outro momento em que nossa autoridade esteve em prova. No relatório 03, referente ao mês de maio, Maria, João e eu lecionamos outra aula, mas sem a presença do professor, que precisou se ausentar por questões pessoais. Introduzimos o assunto (*physical description of people* – pt.: descrição física das pessoas) e passamos algumas atividades, mas a ausência do professor fez com que os alunos se sentissem menos compelidos a participar, principalmente no momento mais tradicional da aula: copiar a matéria do quadro (mesmo valendo o visto - algo que critico, mas que reproduzimos do professor).

Quanto à nossa autonomia de professores em formação, como um trio *conseguimos complementar uns aos outros e tirar dúvidas dos alunos* (relatório 03, referente ao mês de maio), e ainda, fizemos o possível para não sermos o centro da sala de aula; as explicações aconteceram apenas quando necessárias para construção dos conteúdos, como recomenda Jordão (2014). Na elaboração das atividades, pensamos em relacionar o conteúdo com as vidas deles e trazer uma certa

criticidade onde a “brecha”²⁶ nos permitia. Quanto ao planejamento das aulas, o professor José nos indicava qual conteúdo deveríamos trabalhar a fim de que pudéssemos seguir o currículo e o cronograma; ele também nos dava algumas dicas para atividades, explicações e práticas em sala de aula, mas tínhamos liberdade criativa para construir os planos de aulas e atividades que iríamos desenvolver em sala de aula, e em seguida, o professor aprovava nossos planejamentos.

Ao planejar as aulas e atividades, levávamos em consideração a participação ativa dos alunos como uma forma de praticar a criticidade, e, desta forma, buscávamos inseri-los nas nossas aulas, valorizando suas experiências, conhecimentos, suas práticas sociais. Lembro-me inclusive da atividade em que pedimos para que os alunos descrevessem fisicamente uma pessoa que eles admiravam e que explicassem o motivo pela qual as admiravam, com a intenção de mostrar, por exemplo, que admiração não está necessariamente relacionada ao físico do indivíduo. Essa foi também uma tentativa na “brecha”, não apenas de passar uma atividade em que os alunos teriam certa liberdade de escolha, mas também de fazer uma aproximação entre escola/currículo e vida social, levando em consideração que por detrás do conteúdo e explicações dos alunos existem suas experiências sociais, e também, quem sabe, sua formação moral e/ou desenvolvimento de seus valores, aspecto importante para Freire ([1996] 2002) e Lima (1999) no âmbito educativo, que seria motivo de admiração para algumas pessoas. Acredito que conteúdo ensinado precisa fazer algum sentido para a realidade e vivência dos alunos, como o próprio professor José fez ao falar de sua experiência com a escrita; e como Ferraz (2018) sugere, podemos trazer o pessoal para a escrita, para a leitura, para a aula.

²⁶ As brechas são “metaforicamente uma interrupção e a possibilidade iminente de transformação” (FERRAZ, 2018, p. 48) ou ainda, são oportunidades que surgem durante a prática pedagógica, são momentos em que o professor oferece aos alunos (e os alunos podem oferecer também ao grupo) (JORDÃO, 2014), uma forma de criar rupturas e construir significados (DUBOC, 2014a; 2012 *apud* FERRAZ, 2018; DUBOC, 2012 *apud* JORDÃO, 2014).

Apesar da necessidade de trabalhar no desenvolvimento de nossa autoridade, acredito que estávamos caminhando em direção à autonomia e à educação crítica. Nesse processo, nos atentamos também para a nossa responsabilidade ética, como diz Menezes de Souza (2011b), com a utilização dos métodos e materiais didáticos. O autor afirma que o que nos torna responsáveis como educadores no atual mundo complexo e globalizado é o fato de que temos que trabalhar de forma diferente nas aulas, de interagir com os alunos e usar o material de forma diferente, tais como os meios de comunicação que os alunos utilizam (*internet*, jogos de computadores, redes sociais). Nessa perspectiva, Jordão (2014) fala que o professor na perspectiva de letramento crítico (em que ambos autores – Jordão e Menezes de Souza inserem Freire) precisa abranger diferentes estratégias e abordagens, utilizando-as de acordo com a necessidade dos educandos; também precisa reconhecer as implicações e desdobramentos das diferentes formas de ver, estar e agir no mundo, ademais, é importante que o professor possua conhecimentos (repertórios) epistemológicos variados que ele possa utilizar (acionar) de acordo com as situações educativas e contextos.

Na minha experiência, o contexto influenciou bastante. Em certo momento, por exemplo, meus colegas e eu planejamos uma aula contando com a utilização do auditório da escola para que pudéssemos trabalhar com vídeo e música, levando em consideração os recursos multissemióticos e as formas de comunicação dos alunos, nesse caso o Youtube como recomendam alguns estudiosos do letramento crítico (ex.: FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018; JORDÃO, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011b).

No entanto, não fomos tratados, os pibidianos e o professor José, com respeito e autoridade pela escola que desmarcou o auditório sem o conhecimento do professor e, apesar de suas devidas reclamações, nenhuma ação foi tomada para que a aula pudesse ser desenvolvida como planejada (relatório 04, mês de junho). Revisitando

essa situação, entendendo parcialmente a razão pela qual o professor José desempenha, muitas vezes, o que Menezes de Souza (2011b) chama de *estratégia avestruz*, desconsiderando as diferentes abordagens de ensino que não sejam as tradicionais.

Como afirma Lima (2012), os métodos têm que estar dentro das possibilidades dos professores. Outras situações que quase impossibilitaram nossas aulas foram as vezes em que não tivemos acesso à *internet* nos computadores da escola quando estávamos em planejamento. Apesar disso, conseguimos planejar e lecionar nossas aulas com os recursos multimediais (multissemióticos, multimidiáticos, multimodais) reforçando a ideia de Menezes de Souza (2011b) e Ferraz (2018) que devemos levar para as salas de aulas uma multiplicidade de textos, linguagens e leituras (e escritas) desejando também despertar o interesse pela aprendizagem da língua por meio de algo que os alunos gostam. Veremos mais adiante.

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ALUNOS

Quando ouço, leio e escrevo a palavra *autonomia*, o que vem em minha mente são sujeitos que não dependem exclusivamente de outros sujeitos para formular saberes; estes são capazes de construir, compartilhar e debater conhecimentos, são ativos e participativos. Freire fala que nós, a partir da superação da contradição educador-educando, somos sujeitos cognoscentes, e que a educação problematizadora e libertadora precisa ser um “ato cognoscente” (FREIRE, [1974] 2020, p. 94), isto é, de busca de conhecimento, saber e compreensão. Ao contrário disso, na educação bancária, o aluno não é estimulado como um sujeito ativo, pois o educador é quem atua, quem educa, quem exprime a palavra (FREIRE, [1974] 2020).

Nesse sentido, em busca de uma educação crítica, Jordão (2014) argumenta que na sala de aula os educandos devem exprimir a palavra também, podem explicar o conteúdo, o vocabulário, as estruturas de um texto, tanto quanto o professor, ambos *explicadores*. Uma educação libertadora requer a superação da contradição entre ambos educador-educandos, assim, eventualmente, o educando pode se ver como educador também (FREIRE, [1974] 2020).

Quanto à minha experiência, eu observei o professor José passar a palavra para os alunos diversas vezes ao longo das correções, eles se tornavam explicadores também, mas (quase) estritamente de estruturas e gramáticas. Os educandos conseguiam acertar algumas vezes e o professor auxiliava (fazendo o seu papel), *o professor guiou os alunos com perguntas, mas os alunos que participaram se saíram bem com as respostas e parecem se lembrar das explicações, embora não seja tão fácil para eles explicá-las*. (Relatório 01, mês de fevereiro). Percebi (nos relatórios dos meses seguintes) que os alunos participavam mais ativamente quando se tratava de tradução de frases (como mencionei, utilizavam também o Google tradutor).

Maria, João e eu queríamos que eles participassem em outros momentos das aulas também, portanto, planejamos nossas aulas de forma que o desenrolar das atividades dependesse deles, principalmente do diálogo e dos debates, pois não queríamos *aulas verbalistas* e menos ainda que os alunos sentissem apenas a *ilusão* de que atuavam por meio da nossa atuação; queríamos de fato que atuassem (FREIRE, [1968] 2020, p. 82-83; LIMA, 1999). Nesse sentido, nós pedimos que eles nos sugerissem músicas para que escolhêssemos uma em que nossa atividade se centraria. Diferente da educação bancária e tradicional, nossa intenção foi que a escolha do conteúdo não viesse apenas de nós, os educadores (em formação). Portanto, ouvimos os interesses dos alunos, as consideramos cuidadosamente para vermos qual *tema gerador* (FREIRE, [1974] 2020) viria junto com suas sugestões. Afinal,

o conteúdo e o ensino e aprendizagem teriam que ser significativos e condizentes com nossas realidades. Por esse ângulo, Sabota, Silva e Almeida (2018) reforçam a visão de Freire ([1974] 2020) de que investigar temas é um processo incessante de busca de conhecimento e de transformação, a partir do qual penetramos problemas nos tornando conscientes da realidade e de nossa própria autoconsciência.

Consideramos também Menezes de Souza (2011b) quando o autor nos fala que uma das responsabilidades éticas do professor é justamente reconhecer as novas formas de formular e registrar conhecimentos com os quais os alunos podem interagir, cuja autoria não é tão importante, diferente de um *conhecimento monumento*, que apresenta conhecimentos que vem “lá de cima” (produzidos por “especialista”) e que estão distantes dos alunos, sem possibilidade de interagir com eles (p. 284). Diferente dessa forma tradicional (e, por vezes, desconcontextualizada) de conhecimento, pensamos justamente na interação ativa dos alunos e também levamos em consideração as novas formas de aprender e ensinar e de se relacionar (tão presente na vida dos educandos) que Menezes de Souza fortemente recomenda: as formas de comunicação digital. Nesse sentido, escolhemos conjuntamente com os alunos o videoclipe e a letra da música *Pretty Hurts* da cantora Beyoncé (ambos disponíveis em https://www.youtube.com/watch?v=LXXQLa-5n5w&ab_channel=Beyonc%C3%A9VEVO e <https://www.vagalume.com.br/beyonce/pretty-hurts.html>, acesso em: 21/01/2022), e dela o tema gerador *Beauty Patterns* (pt.: padrões de beleza) por refletir uma questão social importantíssima (especialmente na vida de adolescentes) e por estar atrelado a outras questões sociais, tal como a sociedade patriarcal. Pensamos que esse tema nos traria a possibilidade de desenvolver conhecimentos que nos fazem seres éticos e a possibilidade de discutir valores, pois a educação não deve ser discriminatória, mas possibilitar formas de intervir no mundo (CASTRO; MALAVASIM, 2017; FREIRE, [1968] 2020; JORDÃO, 2014; LIMA, 1999; XAVIER, 2012).

Nesse sentido, utilizamos os recursos semióticos e o tema porque acreditamos que estimulariam o comprometimento, a curiosidade e a consciência crítica sobre a realidade e a língua, e que, dessa forma, os educandos se engajariam ativamente no processo de ensino-aprendizagem (CARNEIRO; SOARES, 2019; CHIARELLA et al, 2015; FERRAZ, 2018; JORDÃO, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011b; SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018; XAVIER, 2012). Planejamos algumas perguntas relacionadas ao videoclipe²⁷ com a intenção de incitar diálogos entre os alunos e entre nós e os alunos também. Assim, poderíamos promover intercâmbios de saberes, interação com o conteúdo e a reconstrução de seus/nossos saberes, um passo fundamental para o desenvolvimento da autonomia (CASTRO; MALAVASIM, 2017; FREIRE, [1996] 2002; JORDÃO, 2010). Na leitura freireana de Carneiro e Soares (2019), a autonomia é percebida quando os educandos são capazes de interligar os conteúdos da aula com suas realidades no processo de compreensão e elaboração de conhecimentos, e ainda, quando entendem a relevância do que estão aprendendo e ficam mais ativos.

Os alunos se engajaram na atividade embora a turma estivesse muito agitada, conversando entre si sobre outros assuntos, algumas vezes. Precisei chamar a atenção de alguns alunos, principalmente meninos, da forma mais respeitosa possível (queria utilizar da minha autoridade, sem ser autoritária) em dois momentos em especial. O primeiro se deu quando um dos meninos se referia a um dos personagens do clipe como “viadinho”. Pedi para que não utilizassem essa palavra por ser ofensiva, mas não consegui problematizar: *[a] partir daí toda vez que eles falavam “viado” eles pediam desculpa. Eu queria ter explicado o porquê da palavra “viadinho” ser errada, mas não senti que tivemos tempo.* (Relatório 04, mês de junho).

²⁷ Exemplos de perguntas que utilizamos: (1) Onde a Beyoncé estava no clipe? O que é *contest* (concurso) e *beaty contest* (concurso de beleza)? (2) Ela estava sorrindo? Ela parecia feliz? (3) Vocês acham que a pressão estética recai mais sobre as mulheres ou sobre os homens? Por quê?

A aula na segunda turma naquele dia foi mais agitada, os alunos estavam mais ativos. Em especial duas alunas (as “avançadas”, pois faziam cursinho particular de inglês) participaram mais, sabíamos que elas eram, de certa forma, militantes, pois defendiam causas como o feminismo e pautas antirracistas, e se pronunciavam, embora de forma impulsiva, quando acreditavam que algo estava errado ou quando discordavam de qualquer ideia ou ocorrência (ex.: no desfile do dia da consciência negra, não foi uma menina negra que conquistou o primeiro lugar). Fruindo das leituras que tenho hoje, diria que elas eram as alunas mais problematizadoras e autônomas das turmas que acompanhamos. Contudo, essa não foi uma aula fácil, o dia não foi fácil (falarei a seguir o motivo), e a aula não saiu como esperávamos, como registrei nesse excerto: *[Essas] duas alunas [...] nos interromperam bastante e respondiam as perguntas de forma um tanto agressiva e debochada*, enquanto alguns de seus colegas preferiam ser mais objetivos nas respostas.

Embora as meninas sentissem maior proximidade com o assunto, *Beauty Patterns*, que era de fato mais relacionado com suas realidades, queríamos ouvir os meninos também. No entanto, essas duas alunas não concordavam, *elas disseram que os meninos não sofrem como as meninas e que eles não têm lugar de fala para falar sobre isso (e uma delas brincou que o João não deveria falar nada)*. Não conseguimos dialogar muito, pois éramos interrompidos frequentemente por essas duas alunas.

Nós planejamos a aula de uma determinada forma e ocorreu de outra, bagunçada. Eu fiquei um tanto frustrada na época, mas hoje, após algumas leituras de obras de Freire e de Menezes de Souza (2011b), posso compreender que essa “desordem” é própria do mundo e educação rizomática e que, como professora (e ainda, em formação naqueles dias) eu não poderia garantir coisa alguma, a não ser a minha presença ali como (futura) educadora para criar condições a fim de que eles aprendessem, discutissem respeitosamente, e para auxi-

liá-los, pois “[e]nsinar não é garantir uma aprendizagem igual àquilo que foi ensinado. Ou seja, a aprendizagem não é um espelho daquilo que foi ensinado” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.283). A leitura de textos (do mundo) é um dissenso (FREIRE, [1968] 2020; MENEZES DE SOUZA, 2011; SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018b).

Refletindo sobre essa situação e minha frustração com essas alunas e com os alunos, hoje compreendo com Freire que somos seres inconclusos e, reconhecendo essa inconclusão, devo respeitar a autonomia dos educandos da mesma forma que respeito a minha (FREIRE, [1996] 2002). Felizmente, meus colegas, José e eu não agimos como professores autoritários, que oprimem, que, não respeitando a autonomia dos alunos (e acrescento aqui, seu direito de dialogar e se transformar), acabam dizendo para o aluno se “colocar em seu lugar” e, com isso, silenciam, diminuem, zombam, comprimem a curiosidade e inquietude dele (FREIRE, [1996] 2002). O professor deve propor limites ao aluno respeitosamente, o que é uma questão ética (que se vê no reconhecimento da inconclusão). O diálogo, a dialogicidade verdadeira, que faz com que os sujeitos aprendam uns com os outros e com a diferença (e o respeito a ela) é o que nos torna éticos (FREIRE, [1996] 2002). Não devemos negar suas subjetividades e seus direitos à autonomia (FREIRE; SHOR, 1986). Nesse sentido, acredito que aquelas alunas estavam se posicionando de maneira situada, contingencial e se apoderando de seus saberes, sendo críticas de acordo com suas leituras de mundo (FREIRE, [1992] 2013; [1996] 2002; FREIRE; MACEDO, [1987] 2005; JORDÃO, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011b).

Reconheço, então, seus conhecimentos como legítimos. Acredito em suas inteligências, mas acredito também que podemos aprender uns com os outros, e que, nesse sentido, aqueles alunos que estavam se portando de forma preconceituosa (objetificando o corpo das mulheres e/ou usando a palavra “viadinho”), e que o João, um homem falando sobre a pressão da indústria da beleza nas mulheres (e homens), têm o

direito de dialogar, pois é no diálogo que nos transformamos (FREIRE, [1968] 2020; [1992] 2013; [1996] 2002; FREIRE; MACEDO, [1987] 2005; FREIRE; SHOR, 1986; JORDÃO, 2014; LIMA, 1999). Portanto, acredito no discernimento destes também, e como professores (em formação), nosso papel seria naquele momento estimulá-los a utilizar seus discernimentos, por isso mesmo tentei provocá-los perguntando o porquê de suas risadas e como se sentiam a respeito, embora eu me sentisse (como mulher e professora) lesada e decepcionada pela situação. Minha intenção não era discipliná-los, como um professor autoritário o faria, mas que exercessem a liberdade de dialogar (e de, eventualmente, exercer o bom senso) (FREIRE, [1974] 2020; [1996] 2002; JORDÃO, 2014; 2010). Acredito no potencial daquele tema (*Beauty Patterns*), para problematizar a forma como atuamos sobre a realidade, pois o tema está na nossas práticas e relações sociais homem (ser humano)-mundo, negociar sentidos e discursos (FREIRE, [1974] 2020; SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018; XAVIER, 2012). Portanto, seria no mínimo proveitoso para a transformação dos meninos, pois a educação problematizadora “deve respeitar a natureza da aprendizagem de cada aluno para que adquira autonomia para ter um aprendizado significativo diante de suas necessidades e limitações” (CASTRO; MALAVASIM, 2017, p. 108).

Embora os diálogos e defesas de pontos de vista já me evidenciam o progresso no desenvolvimento autônomo dos alunos (principalmente daquelas duas alunas “avançadas”), foi uma outra situação que me provou de fato a autonomia dos alunos dessa escola para além da sala de aula. Não somente dessa turma em específico, mas também de outros adolescentes os quais eu mesma não cheguei a conhecer nessa escola. A autonomia que defendo é o dedicar a vida para um futuro melhor, uma autonomia que nem sempre se evidencia dentro da sala de aula, mas se mostra dentro dos muros da escola (e fora). Nesse sentido, começo aqui a discorrer sobre a dificuldade daquele dia em específico, algo que diz respeito à sociedade, à esperança de humanizar e transformar a realidade (FREIRE, [1974] 2020; [1992] 2013).

No dia 28 de junho de 2019 (relatório 05) (o dia das aulas sobre *Beauty Patterns*), recebemos a notícia de suicídio de uma das alunas que já não comparecia mais na escola e que, portanto, não era aluna do professor José, mas era colega e amiga de seus alunos (e irmã de um deles). A escola e alguns professores tinham conhecimento que esta adolescente enfrentava problemas na vida pessoal, mas, aparentemente, como diria Freire, consideraram “fatalidade”, o clássico “não há o que fazer” (CASTRO; MALAVASIM, 2017; FREIRE, [1974] 2020; [1996] 2002). No entanto, a notícia abalou intensamente a todos, conforme relato nesse excerto: *A sala dos professores encheu conforme a hora foi passando. Muitos professores abalados, chorando, pensativos. Os professores começaram a demonstrar preocupação com outros alunos e com seus colegas. Eles saíram para “atender” alguns alunos que precisavam de apoio, alguns se sentiram mal e outros tinham históricos parecidos com a aluna que se suicidou. Eles viram a situação como urgente. [...] eles[os professores] estavam um tanto agitados e pensando em maneiras rápidas de lidar com a situação, falaram de abordar esses temas nas aulas seguintes com urgência e fazer palestras ou algo do tipo. Alguns professores estavam fora da sala “atendendo” alguns alunos e os próprios colegas, uma das funcionárias (não sei se era professora), disse para eles se ajudarem enquanto os outros atendiam os mais urgentes, mas se precisassem, era para “dar um grito por ajuda”.*

A escola, além de estender o recreio no dia da tragédia e de fazer um minuto de silêncio em respeito à aluna, providenciou atendimento psicológico especificamente para a turma da qual a adolescente fazia parte. Talvez poderiam ter tido mais autonomia nas decisões, em como lidar com situações (atuais ou futuras) similares a esta, como, por exemplo, trabalhar o tema de valorização da vida em palestras e aulas e trazer contatos de grupos de ajuda, como o *encontre ajuda, se precisar ligue 188 ou Centro de Valorização da Vida* (CVV), com acesso no site <https://www.cvv.org.br/>, como sugeri no meu relatório daquele mês, pois como destaca Lima (2012), a es-

cola, inclusive os professores e alunos, precisam ter autonomia para solucionar ou lidar com complexidades. Alguns alunos expressaram pensamentos similares aos que coloquei aqui (e em meu relatório), pareciam gastos com esse tipo de situação que é comumente evitada e ignorada em ambientes escolares.

Todavia, como afirma Freire ([1974] 2020), cedo ou tarde, essa mesma educação que não leva em consideração a realidade dos educandos (e educadores), as questões sociais, e que funciona apenas por “depósitos”, acaba por “provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra sua “domesticação” (FREIRE, [1974] 2020, p. 85). Esses adolescentes, que se demonstravam esgotados e frustrados, não se deixaram ser objetos que essa educação necrófila (por transformá-los em objetos), portanto desumanizadora, os fazia ser. Pois, “são seres da busca e sua condição ontológica é humanizar-se” (FREIRE, [1974] 2020, p. 86). Naquele mesmo dia eu os observei recolhendo *post-its*: *Ela [aluna que estava recolhendo post its] disse para a turma que foi preciso alguém morrer para que a escola pensasse em fazer algo. No fim, a turma aplaudiu a iniciativa dos alunos de se mobilizarem para ajudarem uns aos outros.*

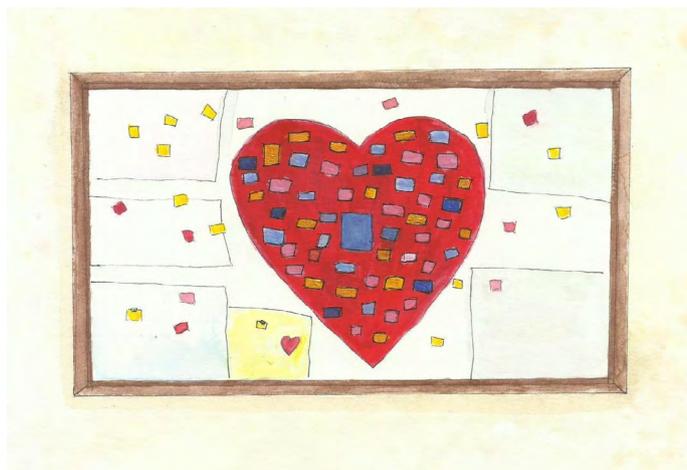
Conseqüentemente, esses alunos e essas alunas mostraram que estavam *com* o mundo, não (objeto) *no* mundo, pois são “corpos conscientes” e “recriadores do mundo” (FREIRE, [1974] 2020, p. 87), ou, pelo menos, queriam recriar/ mudar suas realidades e de seus colegas. Assim, o diálogo entre a *sociologia das emergências* de Boaventura e o *inédito-viável* e as *situações-limites* de Freire (FREIRE, [1974] 2020; [1992] 2013) que Freitas (2014) elabora convém aqui.

Na leitura de Freitas (2014), Boaventura propõe a *sociologia das emergências* que busca ampliar as possibilidades de ver o futuro com base no presente. São experiências possíveis (no futuro) e já existentes como emergentes, embora não estejam tão aparentes no momento atual. Em correspondência, o *inédito-viável* de Freire

([1968] 2020; [1992] 2013) não considera a realidade como dada, fatalista, entende que “a realidade não é, mas *está sendo* e, portanto, pode ser transformada” (FREITAS, 2014, p. 34). A ação em que os alunos se engajaram em busca de uma humanização evidencia uma esperança para transformar suas realidades por meio do enfrentamento dessas *situações-limites* enquanto já enxergam possibilidades para um futuro melhor dentro e fora da escola, como a educação e a vida devem estar correlacionadas.

Esses adolescentes, alunos e alunas, elaboraram cerca de 20 cartazes e dezenas de *post-its* espalhados pela escola com mensagens motivadoras e convites para conversas. Coloco aqui alguns exemplos / ilustrações fictícias (em via de preservar a exposição direta e identidade dos alunos e da escola) inspiradas nos cartazes originais elaborados pelos educandos.

Figura 1 - Ilustração do mural de coração preenchido por *post-its* feito pelos alunos



Fonte: ilustração feita por Dannah Cortat Simoneli exclusivamente para esse capítulo

Figura 2 - Ilustração dos cartazes “Continue vivo” feitos pelos alunos.

Continue vivo.....



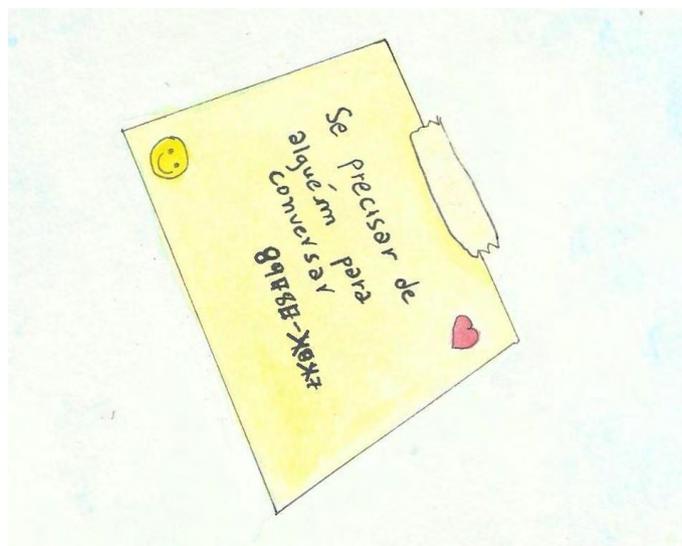
porque seus amiguinhos vão sentir
saudades se você for.



E, como você vai ouvir
sua música preferida se
você for?”.

Fonte: ilustração feita por Dannah Cortat Simoneli
exclusivamente para esse capítulo.

Figura 3 - Ilustração do post-it colado por um(a) aluno(a) no mural da escola.



Fonte: ilustração feita por Dannah Cortat Simoneli
exclusivamente para esse capítulo.

As ilustrações produzidas por Dannah Cortat Simoneli, a partir de fotos tiradas na escola e que fazem parte de meu relatório, visam exemplificar a reação dos alunos com as *situações-limites*. As ações desses adolescentes demonstram vontade e empenho para romper com situações problema, dando passos para que, na perspectiva da *sociologia das emergências*, um certo futuro se concretize. Esse futuro se concretizará também “porque há pessoas dedicando suas vidas para construí-lo desde o momento presente” (FREITAS, 2014, p.34). No entanto, acredito que o tema de valorização da vida poderia ser abordado em sala de aula em conjunto com o conteúdo ensinado, relacionando questões sociais (vida) e escola. Se tal tema não fosse algo tão relevante, não existiria o *setembro amarelo*.

Em suma, o desenvolvimento da autonomia desses alunos se fez presente nas escolhas de música (que levou a um tema gerador significativo), nos debates, embora ainda não tão democráticos, e na recusa de cruzarem os braços diante de uma realidade que não é simples de ser mudada, respondendo ao sistema e à violência (e exclusão) simbólica de uma forma um tanto afrontosa (CASTRO; MALAVASIM, 2017; FREIRE, [1974] 2020, [1996] 2002; FREIRE; SHOR, 1986).

Vale ressaltar que Freire e Shor (1986) explicam em uma conversa crítica que, se o indivíduo não usa sua liberdade socialmente, isto é, em prol dos outros, em benefício da libertação e transformação da sociedade, na verdade está apenas realizando uma atitude individualista, pois não existe uma “autoemancipação pessoal” e a sensação de liberdade (*empowerment* - individual, não social) não é o bastante para transformar a sociedade. No entanto, a curiosidade e a criticidade com relação à realidade são essenciais (motivadoras) para tal transformação. Embora pareça contraditório, “a autonomia é sempre resultado de um esforço individual que gera o próprio amadurecimento e se constrói nas relações entre seres humanos e, somente nestas interações, ela se consolida” (CHIARELLA *et al.*, 2015, p. 419). A autonomia não se

dá num contexto de independência, mas de interdependências, um processo de construção social, não é independente das ações dos demais atores. (LIMA, 1999; FREIRE; SHOR, 1986). Nesse sentido, a libertação deve ser tratada como um ato social (FREIRE; SHOR, 1986).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha experiência docente e de formação docente, observando e lecionando, junto aos meus colegas Maria e João e ao professor José, enfrentamos diversos desafios (alguns não mencionados aqui por conta do espaço e do tempo) que influenciaram o nosso ensino. No entanto, como afirma Jordão (2010), os apontamentos às dificuldades (ex.: infraestrutura, salário, desvalorização da profissão, formação inicial) não geram comoção, e menos ainda mudança. Jordão (2014) ressalta a necessidade de ambos professores e alunos terem acesso constante, permanente e imediato a diversos recursos: as perspectivas variadas e recursos materiais (celular, *internet*, enciclopédia, livros, gramáticas, textos...) para buscarem informações para construir sentidos. No entanto, esses são recursos que nem sempre estão à nossa disposição.

Assim sendo, Menezes de Souza (2011b) não responsabiliza apenas o professor por não saber lidar ou implementar novas formas de ensino com base, por exemplo, nas novas formas de comunicação presentes nas vidas dos educandos, pois o professor é parte de um sistema que não o ajudou a refletir sobre isso e, então, não permitiu a ele soluções para situações que dificultem o processo de ensino e aprendizagem. Sabota, Silva e Almeida (2018) explicam que a forte resistência à emancipação e ao empoderamento de alunos e professores se dá devido às exigências que o professor recebe e que estão acima dele em uma escala hierárquica, sem escolhas de conteúdos relevan-

tes, e os alunos continuam a colocar no professor o dever de ensinar a eles (principalmente por depósitos de conteúdos), “como se o aprender não demandasse esforço, escolhas e engajamento pessoal” (SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 88). Em uma perspectiva semelhante, Freire e Shor (1986) reforçam que as exigências que os professores atendem frequentemente os colocam um programa estruturado e padronizado, muitas vezes feito por administradores e não professores, que os deixam pouca autonomia para elaborar um certo tipo de currículo.

Assim, compreendo que o professor José está preso a um certo sistema e às dificuldades que aparecem com a profissão de professor. No entanto, sua dedicação foi mais evidente para mim do que as aulas repetitivas, embora eu as critique duramente. José às vezes chegava nas aulas *desanimado e até mesmo cansado, muitas vezes avermelhado, mas o professor não deixa isso influenciar a aula dele. José sempre acaba erguendo uma energia para dar sua aula, e se torna extrovertido.* (Relatório 02, mês de abril).

Acredito que o professor José não é necessariamente um educador bancário, mas um educador com traços bancários e com potencial para se tornar um educador crítico, pois vez ou outra ele contextualiza (com exemplos pessoais) o conteúdo e tenta causar curiosidade em seus alunos, embora permaneça um pouco estático devido às limitações discutidas anteriormente. “O professor enfrenta as dificuldades em benefício de seus educandos quando tem generosidade, competência e segurança naquilo que faz e pratica” (CASTRO; MALAVASIM, 2017, p. 109).

No entanto, muitos de nós professores ainda sonhamos com treinamento, atualização constante de métodos e técnicas de ensino, mas se as circunstâncias não são favoráveis, devemos pensar em outras formas de atuar, é nossa responsabilidade ética fazê-lo (FREIRE, [1968] 2020; [1992] 2013; [1996] 2002; JORDÃO, 2014; 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011b). E foi justamente por ver esse sonho como

possibilidade que nós, pibidianos, buscamos “inovar” um pouco o ensino de inglês nas turmas do professor José, mesmo com condições não tão favoráveis (como no dia da tragédia). Se não podemos mudar o sistema em si, podemos ao menos mudar nossas práticas de ensino e nossa postura em sala de aula e as obras de Freire podem nos ajudar a refletir durante esse processo. Pois, como afirma Freire ([1992] 2013), a responsabilidade do professor é grande, independentemente do tipo de professor que ele é, competente ou incompetente, aborrecido ou alegre, burocrático ou flexível, todos deixam alguma impressão, alguma marca em seus alunos. Ou seja, o exemplo que o professor é, seu discernimento e empenho, tem grande importância.

Acredito que fizemos, os pibidianos e o professor José, o possível dentro de nossos contextos e limites durante o tempo dessa nossa experiência no programa, e no que sentimos que falhamos será mais um objeto de reflexão para melhorar nossas práticas. Assim, considerando todo o exposto neste capítulo, minha conclusão é que não há conclusão, somos seres inconclusos, como afirma Freire ([1974] 2020), em constante desenvolvimento da nossa consciência crítica com o intuito de nos libertarmos. Portanto, termino este texto com esperança.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, K.; SOARES, F. R. Superando a educação bancária no ensino de língua inglesa: análise de uma aula em uma escola pública de Quixadá/CE. **Congresso Nacional de Educação**. Outubro, 2019.

CASTRO, S. P. de; MALAVASIM, A. A relação da pedagogia da autonomia de Paulo Freire com a prática docente no contexto educacional. **e-Mosaicos**. V. 6, n. 13. Dezembro, 2017. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

CHIARELLA, T.; BIVANCO-LIMA, D.; MOURA, J. de C.; MARQUES, M. C. da C.; MARSIGLIA, R. M. G. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista Brasileira De Educação Médica**. Uberlândia: UFU, v. 39, n. 3. 2015.

FERRAZ, D. de M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2018, p. 33-61.

FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Introdução: Ensino e aprendizagem de línguas e Educação linguística em tempos contemporâneos. In: FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2018, p. 13-29.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: Impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**. Florianópolis: UFSC, n. 66. Janeiro | Junho, 2014.

FINARDI, K. R. The Slaughter of Kachru’s Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language. **Studies in English Language Teaching**. v. 2, n. 4. 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy**: Reading the Word and the World. Londres: Routledge, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra. [1996] 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [1992] 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. [1974] 2020.

FREITAS, A. L. Parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos. In: FREITAS, A. L. S. de; GHIGGI, G.; PEREIRA, T. I. **Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)**. Passo Fundo: Méritos Editora, 2014. p. 17-40.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *R. Let. & Let.*. Uberlândia: UFU, v.26, n.2. Julho | Dezembro, 2010.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. **Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-143.

LIMA, L. Autonomia da pedagogia: as decisões autônomas dos professores, a autonomia das escolas e a democratização dos poderes educativos. **Repositório**. São Paulo: UNESP, 2012.

LIMA, L. Autonomia da pedagogia da autonomia. **Inovação**. V. 12, n. 3. 1999.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação “desformatada”** – práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011b. p. 279-303.

PARDO, F. da S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: Reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília: UnB, Ano 18, n. 2, p.15-40, 2019.

SABOTA, B.; SILVA, H. E. da; ALMEIDA, R. R. de. Sobre o que vamos falar hoje?!: Educação linguística em LE/ LA e a escolha de temas para debate em aula de inglês. In: FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2018. p. 87-105.

SOUZA; A. L. S.; CHAPANI, D. T. Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de Ciências nos anos iniciais de escolaridade. **Revista Lusófona De Educação**, Lisboa: Universidade Lusófona de Lisboa, v. 25. 2013.

XAVIER, R. P. **6º Período: Metodologia do Ensino de Inglês**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

6

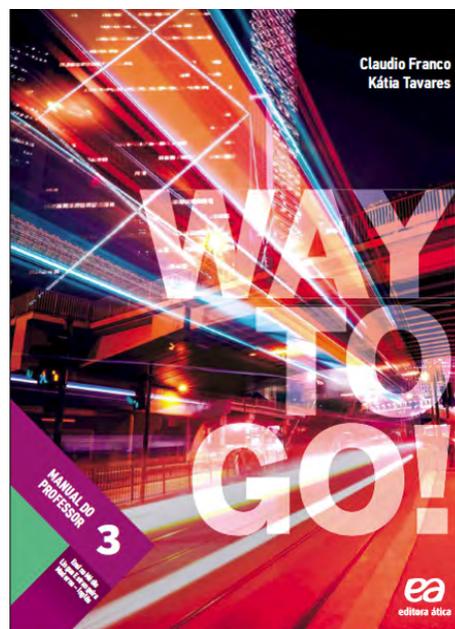
Danielle do Rêgo Monteiro Rocha

**PERSPECTIVAS
FREIREANAS
NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA**

O presente trabalho tem como objetivo analisar uma unidade de um livro didático potencialmente voltado para a educação linguística, com o intuito de encontrar alguns conceitos de Freire ou apontar de que maneira os conteúdos do livro dialogam com as temáticas discutidas ao longo da disciplina Tópicos Avançados em Linguística Aplicada: Pedagogia Freireana, Educação Linguística e Linguística Aplicada, ministrada pelas professoras Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Ana Paula Marques Beato-Canato, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, no primeiro semestre de 2021.

A obra selecionada para a análise é o livro didático de inglês *Way to Go!*, volume 3 (Figura 1), dos autores Cláudio Franco e Kátia Tavares, publicado pela editora Ática em 2016, destinado a estudantes do 3º ano do ensino médio.

Figura 1 - Capa do livro *Way to Go!*



Fonte: Franco e Tavares (2016)

A coleção, de acordo com a informação que consta no site da editora, apresenta uma abordagem inovadora, pautada no conceito de multiletramentos. Embora aborde as quatro habilidades linguísticas (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral) de forma integrada, a obra tem como foco principal a compreensão leitora, com diversas dicas de estratégias de leitura e atividades organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, como veremos nos exemplos de algumas atividades selecionadas.

O livro em questão integra uma coleção de três volumes em que podemos encontrar uma série de gêneros textuais e de temas relevantes para a sociedade, e tem a língua inglesa não como objeto principal de estudo, mas como ponte de acesso para informação, conhecimento e discussões. Dessa maneira, podemos observar que o inglês é compreendido não como uma disciplina isolada, mas como uma peça de uma formação mais ampla que proporciona a educação linguística, em que podemos explorar o inglês para além da língua, uma pedagogia crítica e engajada por parte do/a/e professor/a/e e uma postura mais crítica do/a/e aluno/a/e, o que contribui com a formação do sujeito, que utiliza a linguagem em suas diversas práticas sociais.

Vamos a uma breve descrição da proposta do livro *Way to Go!*. Ele é composto por oito (8) unidades e uma revisão a cada duas (2) unidades. Todas as unidades, como poderá ser visto no Quadro 1, trazem as seguintes seções didáticas e suas propostas, de acordo com o que está descrito no livro:

Quadro 1 - Estrutura de cada unidade do livro *Way to Go!*

Seção Didática	Proposta
Warming Up	Explorar o título da unidade e as imagens de abertura para discutir questões relacionadas ao tema.
Reading	Preparar para leitura do texto principal da unidade, fazer atividades de compreensão e refletir criticamente sobre o texto que acabou de ler.

Vocabulary Study	Estudar o vocabulário de forma sistemática e contextualizada.
Language in Use	Aprimorar os conhecimentos gramaticais a partir de situações de uso da língua.
Listening and Speaking	Participar, com os colegas, de atividades para ouvir e falar em inglês.
Writing	Escrever textos com base na observação de textos já estudados na unidade.
Looking Ahead	Debater entre colegas as questões relevantes da unidade.

Fonte: Produção própria (2021)

Além dessas seções fixas, a cada unidade, o livro apresenta outras seções que devem ser trabalhadas alternadamente, como:

- *Doing Research on the Internet*, com dicas práticas de como usar a *internet* para pesquisas escolares de maneira eficiente, não se confundir com sites suspeitos ou não se enganar com *fake news*;
- *Tips into Practice*, que traz sugestões para colocar em prática diversas estratégias de compreensão de textos escritos e orais em inglês e exercícios simulados para o Enem;
- *Projetos*: Planejamento, desenvolvimento e apresentação de projetos interdisciplinares em grupo.

Através do sumário do livro ou do quadro exposto, podemos observar as atividades com foco predominantemente linguístico, denominadas de *Vocabulary*, *Language in Use*, *Listening and Speaking* e *Writing*. Outras seções são destinadas a reflexões, discussões, diálogos, críticas, aprendizagens e (des)aprendizagens, a saber: *Warming Up*, *Reading* e seus desdobramentos (*before reading*, *reading for general comprehension*, *reading for detailed comprehension* e *reading for critical thinking*) e *Looking Ahead*. E mesmo nas atividades com foco

linguístico, o/a/e professor/a/e tem material à sua disposição para discutir sobre temas relevantes, como podemos ver no exercício de Listening and Speaking reproduzido na Figura 2, sobre a vitória histórica de Barack Obama para a presidência dos Estados Unidos:

Figura 2 - Atividade de *Listening and Speaking*.

LISTENING AND SPEAKING

Ativar o conhecimento prévio dos alunos relacionado ao tema do texto (no caso, igualdade entre diferentes etnias) favorece o estabelecimento de hipóteses sobre o que será ouvido e a sua compreensão.



1. Look at the magazine cover below and answer the questions in pairs. Write the answers in your notebook.

- Who is on the cover of the magazine?
Suggested answers: Barack Obama, /The President of the United States.
- What happened at the time? Suggested answers: The election of Barack Obama as President of the United States, /Barack Obama's victory in the American Presidential election.
- What does the expression "makes history" refer to?
Suggested answer: Barack Obama becomes the first black President of the United States.

Veja nota sobre **Barack Obama** na seção Notas Culturais e Linguísticas deste Manual do Professor.



PEOPLE magazine. Time Inc. (Time Warner).
November 17, 2008. (Cover)

Fonte: Franco e Tavares (2016)

As unidades do livro trazem temáticas inter-relacionadas. São elas: Unidade 1 – *Ethnic Diversity in Brazil*, Unidade 2 – *Woulda, Couлда, Shoulda*, Unidade 3 – *Inspiring Stories, Inspiring Values*, Unidade 4 – *Career Expectations*, Unidade 5 – *Save the Amazon*, Unidade 6 – *To Shop or not to Shop*, Unidade 7 – *Woman in Literature*, Unidade 8 – *Falling in Love*. Mesmo que cada unidade aborde um tema específico, ela apresenta conteúdos transversais diretamente relacionados às pautas da contemporaneidade ou do interesse dos jovens. Essa postura editorial é de importante papel na boa recepção do livro didático por parte dos adolescentes, especialmente estudantes para os quais leciono no

Colégio Técnico de Floriano (CTF), vinculado à Universidade Federal do Piauí, motivo pelo qual decidi desenvolver essa análise.

Para melhor contextualizar, a instituição é localizada no município de Floriano, no sul do Piauí, a cerca de 250 km da capital Teresina. Floriano tem aproximadamente 70 mil habitantes. O CTF possui hoje (2021) 154 estudantes matriculados no ensino médio. Desse total, 59 alunos/as/es não são naturais de Floriano. São da cidade vizinha Barão de Grajaú, com 17 mil habitantes, localizada no Maranhão – bastando atravessar uma ponte para lá chegar – ou de outros municípios ainda menores, que não oferecem condições minimamente razoáveis para uma boa formação escolar. Além disso, uma parcela considerável desses estudantes vive em famílias em estado de vulnerabilidade social. No ano de 2020 havia 72 alunos/as/es cadastrados/as/es no alojamento, onde dividem quartos com colegas de classe e recebem gratuitamente as três principais refeições do dia. Eram 32 alunas na ala feminina e 40 alunos na masculina. Não temos os números de 2021, pois com a pandemia e a suspensão das aulas presenciais, o alojamento fechou e os/as/es alunos/as/es retornaram para suas cidades.

Atualmente existem 60 estudantes recebendo bolsa, sendo 20 delas referentes ao Benefício de Auxílio Estudantil (R\$ 250,00), com vertente para vulnerabilidade e 40 recebem Auxílio Emergencial (R\$ 100,00), com vertente de apoio ao Ensino remoto.

Tendo o cenário da escola exposto, impossível não lembrar de Pennycook (2011) e sua afirmação sobre a linguística aplicada ter mudado seu foco central: do ensino de línguas, avaliações e aquisição de segunda língua para um conceito mais amplo e crítico a respeito da língua na vida social. E meu engajamento com essa forma de entender pesquisa me fez analisar esse livro pensando em minhas turmas e em como desenvolver uma educação linguística que possibilite um olhar mais atento às transformações da sociedade e aos temas emergentes na contemporaneidade, como o questionamento das diferenças e das

injustiças sociais, bem como reafirmar a função social e política do ensino de língua estrangeira e da educação linguística na escola.

A unidade a ser analisada é a primeira do livro *Way to Go!: Ethnic Diversity in Brazil*. E este recorte se deve a dois fatores, não necessariamente nesta ordem de importância:

1. Ao longo da disciplina cursada no âmbito da pós-graduação, senti despertar meu interesse em estudar questões como raça, gênero, populações indígenas e feminismo. Assim o fiz. Uma vez exposta a novos saberes, ao optar por uma das propostas de trabalho final da disciplina, decidi analisar uma unidade de um livro didático, e para isso revisitar um livro com o qual trabalhei há dois anos (já não lembrava detalhes das lições, mas recordava superficialmente de oportunidades que tive de problematizar questões que já me eram caras, e à sociedade também). Queria saber não apenas se o livro favorecia discussões freireanas, mas se eu, enquanto professora, dialogaria com ele de uma maneira diferente; digamos, no mínimo, mais consciente e engajada. Minha resposta foi, obviamente, sim, embora o objetivo do trabalho não seja elaborar um plano de aula, ou dizer “como eu faria”.

Diversidade tem sido um tema cada vez mais latente na minha vida pessoal e acadêmica, é um tema marcante nos estudos de Freire e nas escritas e práticas de bell hooks, que também fez parte de minhas gratas descobertas dessa disciplina. Falar em Diversidade é também pensar em Menezes de Souza (2020). Para ele, diversidade é pura linguística aplicada, que parece ter horror à homogeneidade. E ele acrescenta: a homogeneidade não promove a cidadania. Só a cidadania dos privilegiados²⁸. Enquanto isso, para Pennycook (2001), a linguística

²⁸ Trecho extraído da aula sobre o tema “Linguagem e política: um fenômeno heterogêneo que se quer homogêneo e a questão da crítica”, ministrada pelo professor Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza, em 28 de setembro de 2020, durante a disciplina Questões atuais de Línguas, Culturas e Políticas, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, vinculado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP

aplicada está repleta de construções problemáticas de Otherness e, por isso, explora bem a política da diferença. Segundo ele, professores da categoria TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) tendem a explorar noções superficiais e estáticas relacionadas à diferença e à identidade. Por sua vez, a diferença tende a ser pensada em termos de cultura e esta tem sido vista sob um prisma mais determinístico e de maneira arcaica, como acontece ao estabelecermos um perfil fixo para um determinado grupo de pessoas. Como exemplo, Pennycook cita os japoneses, considerando as dicotomias do *Self and Other* e *East and West* e os estereótipos que marcam esse grupo como hierárquico, autoritário, passivo e silencioso, sugerindo que há uma homogeneidade. Os estereótipos não são obrigatoriamente inverdades, mas por serem incompletos e trazerem uma história única (ADICHIE, 2019), não retratam a realidade, roubam parte da identidade e dignidade das pessoas, como aponta Pennycook (2001) no seguinte excerto.

It is the particular ways in which the construction of the *Other* is tied to a history of colonial and racist relations that postcolonialism takes as one of its principal concerns. This TESOL construction of the *Other* overlooks the possibility that students have “multiple identities and draw on multiple resources” of culture. [...] identities and differences are multiple, diverse, and interrelated. (PENNYCOOK, 2001, p. 146)

E é essa perspectiva da diferença que define *otherness*, especialmente nas categorias de gênero e cultura, que podem ser discutidas em sala de aula, considerada por ele um espaço social e cultural onde podemos desenvolver a pedagogia crítica.

2. Diversidade tem relação com Letramentos, pensando nos Letramentos como um olhar para a educação que considera a pluralidade de possibilidades. Letramentos no plural justamente para se contrapor à ideia de Letramento no singular, muitas vezes confundido com o processo de alfabetização, em que a escrita é a principal ferramenta que leva ao desenvolvimento de habilidades

que têm como foco o sucesso escolar. O conceito de Letramentos descentraliza o poder da escola, se afasta cada vez mais do conjunto de regras de como usar a língua. Diz respeito a “desenvolver novas práticas sociais de comunicação por meio de diferentes letramentos”, permitindo que “nossos aprendizes sejam capazes de navegar por diferentes contextos de uso da língua, também capazes de atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado” (KALANTZIS, 2020, p. 53). Ou seja, na chamada sociedade do conhecimento, se faz também cada vez mais importante a familiaridade com dispositivos digitais cujas interfaces demandam letramentos multimodais.

3. É interessante lembrar que a elaboração do material didático é feita levando em conta, entre tantos fatores, os documentos oficiais que norteiam os currículos escolares da educação brasileira. Embora um/uma/ume leitor/a/e mais desavisado possa pensar que raça ou etnias integre a pauta apenas de discussões mais recentes, esse é um assunto de abordagem necessária; e não é de hoje. E o fato dessa diversidade estar presente nas determinações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular²⁹) por exemplo, ao tempo em que o documento sinaliza que o Estado, de alguma maneira, está alinhado com princípios e valores que pavimentam caminhos para sociedades mais justas e democráticas, também provoca reflexões e questionamentos, como os das pesquisadoras Luciana Rocha e Glenda Melo (2019). Para elas, as tais “diferenças” para as quais

²⁹ A BNCC é um documento de caráter normativo da educação nacional, cujo objetivo é estabelecer as aprendizagens essenciais que todo/a/e estudante, em qualquer lugar do Brasil, deve desenvolver ao longo de sua trajetória na educação básica, promovendo equidade e igualdade ao direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC começou a ser discutida em 2015 e, em 2017, foi homologada pelo MEC. Para maiores informações, o leitor pode acessar o link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

a BNCC declara respeito são citadas de maneira vaga, não são detalhadas de maneira explícita, o que mantém a invisibilização de gênero e raça, por exemplo. E isso ocorre tanto em relação ao ensino básico como ao ensino médio. Ainda de acordo com Rocha e Melo, sem detalhar as subjetividades que constituem as diferenças, o homem branco hetero é mantido no topo do sistema hierárquico. Ou ainda, no centro; e em relação a ele, tudo o mais se torna marginal.

Assim como a BNCC, a LDB³⁰ orienta que o estudo da língua inglesa seja utilizado para aprofundar a percepção sobre o mundo em que vivem, descubram novos ângulos e formas de lidar com conflitos de ideias e com diferentes níveis de criticidade, ampliando sua capacidade argumentativa, de reflexão e posicionamento em diversas áreas do saber. Mais especificamente, as áreas que fazem parte da construção do povo brasileiro.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (LDB, 2020, p. 21-22)

³⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação tem como objetivo regulamentar a educação no Brasil com base nos princípios contidos na Constituição e, ao longo dos anos, tem passado por alterações. Embora a LDB seja de 1996 (Lei 9394/96), a citada nas referências deste capítulo é a versão de 2020, disponível no site do Senado Federal. Há ainda uma versão mais recente, com as alterações de 2021, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Na unidade 1 do livro *Way to Go!* (3º ano), a que será analisada, encontramos princípios freireanos de decolonialidade, democracia e igualdade, embora a prática de todos/as/es professores/as/us ainda não faça jus ao que está escrito nos documentos oficiais. Ainda existe resistência, não apenas dos/as/es professores/as/us, mas dos pais, mães e demais responsáveis, e por que não dizer da escola, que afinal de contas é constituída por essas pessoas, as quais, por sua vez, estão inseridas em outros contextos e trazem ideias presentes nesses outros espaços para dentro de seus muros? Mesmo sendo um lugar com variedade de discursos, de informação e formação de sujeitos e diferentes gerações, um espaço em que se refletem características da própria sociedade, muitas vezes a própria escola não considera nem valoriza a heterogeneidade. Por outro lado, observamos esperançosamente uma grande mobilização nacional de comunidades escolares que articula o compartilhamento de conhecimentos e saberes, como pudemos testemunhar durante relatos ao longo de nossa disciplina, de alunos/as/es ou convidados/as/es que compartilharam conosco suas experiências e projetos tão inspiradores (vide capítulo 1 desta obra para mais informações, bem como para *links* de acesso a eventos realizados ao longo da disciplina).

De maneira geral, podemos pensar em diversidade de povos, raças, línguas, culturas, cores, sexo, música, religião etc. De maneira freireana, quanto mais sério o assunto fica (afinal, a questão aqui não é qual sua pizza favorita), penso que discussões como essas me levariam a palavras como respeito, tolerância, empatia e construção coletiva porque, afinal de contas, queremos uma transformação, um mundo melhor. E não custa sonhar. Até custa, mas para Freire, é necessário. Aliás, “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (FREIRE, [1992]2021, p. 126).

Dando continuidade, inicio a análise da Unidade 1 (Figura 3). A sugestão do livro do professor é que o/a/e estudante relacione o título à foto e destaque a importância da diversidade étnica para a construção de nosso país, incentivando o respeito, independente de limites geográficos de dentro ou fora do Brasil.

Figura 3 - Página inicial da Unidade 1 do livro *Way to Go!*



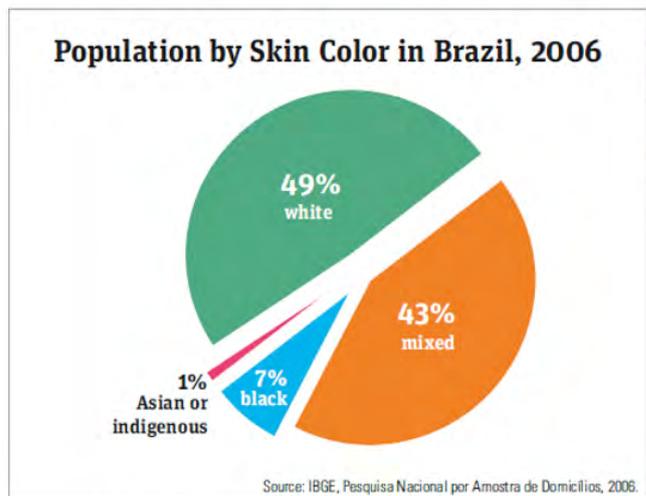
Fonte: Franco e Tavares (2016)

Embora a página introdutória com a atividade de *warming up* sugira que o/a/e professor/a/e explore o título e a imagem para discutir questões relacionadas ao tema, esse é um momento oportuno para mostrar que textos ou imagens não devem ser lidos e compreendidos

em suas superficialidades. Talvez seja um bom momento para refletir, discutir e problematizar. Alguns questionamentos que poderiam ser feitos são: Você tem uma família mista? De onde os membros de sua família vêm? Talvez em algumas regiões do país seja mais comum a existência de famílias formadas por membros nascidos em cidades, Estados ou países diferentes. No sul do Brasil, com Estados em situação de fronteira, com contextos de imigração e com cenário multicultural mais forte, este cenário é mais frequente que em Teresina (cerca de 900 mil habitantes, cidade onde resido) e que em Florianópolis (cerca de 70 mil habitantes, cidade onde trabalho como professora do ensino médio). Talvez esse não seja o momento de pensar não apenas em sua família, mas a partir de sua família, ir além. A partir de sua realidade, pensar nas outras existentes, em como é para tantos outros, como poderia ter sido para você, como ainda poderá ser, afinal, sua família não acaba aqui. Vamos pensar a diversidade étnico-racial, estimular a pesquisa sobre a herança africana e afro-brasileira, nossa ancestralidade indígena, problematizar nossas três matrizes: a negro-africana, a indígena e a branco-europeia, que por questões históricas veio a ser a hegemônica? Esses questionamentos podem fomentar reflexão e debate, promovendo maior conscientização sobre a realidade étnica brasileira e assim poderemos ter mais equidade ao dar visibilidade a todas as etnias envolvidas na construção das identidades do brasileiro, e teremos um currículo menos eurocentrado, como já foi outrora. Sem um/a/e professor/a/e sensível a essas demandas e consciente de seu papel de formador em um processo de educação que vai para além de um trabalho simplesmente estruturalista das línguas, as discussões em sala de aula e um possível despertar de consciência provavelmente não ocorram. Nesta perspectiva, o estímulo à leitura para que a formação do/a/e leitor/a/e não seja prejudicada ou considerada de responsabilidade apenas do/a/e professor/a/e de língua portuguesa, a leitura como prática social fortalece, entre tantos outros aspectos, o posicionamento crítico do/a/e aluno/a/e. Na Figura 4, por exemplo, é possível encontrar uma atividade que abre espaço para o debate e a conscientização.

Figura 4 - Questão sobre a Cor da Pele no Brasil.

1. The Brazilian population consists of people of different skin colors. Look at the following pie chart and answer the questions below in your notebook. *Personal answers.*
 - a. Which ethnic group do you belong to: white, mixed, black, Asian or indigenous?
 - b. Does skin color matter in your personal relationships? Why (not)?



Available at: <<http://focus-migration.hwwi.de/Brazil/5879.0.html?&L=1>>. Accessed in: March 2016.

Fonte: Franco e Tavares (2016, p. 22)

Na Questão 1 (Figura 4), a expressão *do you belong to* é de extrema importância, porque nos remete à ideia de pertencimento, representatividade, consciência de si e do mundo. Consciência do mundo também quando você percebe de que forma a cor da sua pele interfere em suas relações, sejam pessoais ou profissionais. Consciência não apenas de quem você é, mas de como e porque o mundo trata você de determinada maneira em uma situação de paquera, ao entrar em uma loja, ao chegar para uma entrevista de emprego, ao andar em uma rua escura ou ao sair correndo, a depender da cor da sua pele. Como afirma Freire ([1992] 2021, p. 136), “Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos ser mais”.

No gráfico, temos as seguintes porcentagens relacionadas a como as pessoas se declaram no Brasil, em relação à cor da pele: 49% White – brancos; 43% Mixed – mestiços; 7% Black – negros e 1% Asian or Indigenous – asiáticos ou indígenas. O livro propõe uma discussão sobre as diferentes cores de pele da população brasileira, sobre o sentimento de pertencimento a determinados grupos étnicos e convida os/as/es alunos/as/es a refletirem se consideram a cor da pele ao estabelecer relações pessoais.

Figura 5 - Questão sobre a Relação entre Diversidade e Universidade.

2. Read the following cartoon and answer the questions below in pairs. Write the answers in your notebook.

A partir das palavras no quadro (*race, ethnicity, culture, gender*), destaque para os alunos que o cartum se refere à diversidade tanto étnica quanto cultural e de gênero. Destaque também o verbo **to stress**, que, no contexto, significa "ênfazer", e não "causar estresse". Comente o jogo feito com **uni** (para indicar unicidade, união) e **di** (para indicar multiplicidade, difusão).



MORGAN, Ron. Available at: www.cartoonstock.com/directory/e/ethnic_background.asp. Accessed in: March 2016.

- Where are these people? Suggested answers: At a university/in a meeting/in a conference.
- Who is the man talking about diversity? Suggested answers: A professor/school principal/lecturer.
- According to him, what terms are related to diversity? Race, ethnicity, culture and gender.
- What is the relationship between diversity and university established in the cartoon caption? Suggested answer: A university should welcome people from different races, cultures and genders without segregation.
- In your opinion, is there diversity in Brazilian universities? Personal answer.

Fonte: Franco e Tavares (2016, p. 22).

Na Questão 2 (Figura 5), temos, na ilustração, alguns tipos de diversidade como de raça, etnia, cultura e gênero, que podem, nesse momento, ser problematizadas na sala de aula, além dos vocábulos uni-versity e di-versity, como o livro do professor sugere, além do destaque para o verbo “to stress”, que significa enfatizar. Podemos ir além e interpretar a foto como uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que nos traz, no texto verbal, temas pertinentes a serem debatidos, a disposição do/a/e professor/a/e, alunos/as/es e do quadro na sala nos remetem à educação bancária, tão criticada por Freire e evidência:

o antagonismo entre as duas concepções, uma, “a bancária”, que serve à dominação; a outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação”. (FREIRE, [1974] 2020, p. 95)

Na questão seguinte (Figura 6), somos convidados/as/es a ativar nosso conhecimento prévio sobre o assunto para estabelecer hipóteses sobre o que será abordado na atividade. As palavras sugerem um mapa mental, tendo como tema central a diversidade étnica e, por trás dela ou em conexão, toda uma rede que sustenta o racismo cultural. A atividade pode ser feita em dupla ou em grupo, uma prática bastante comum nas aulas de língua estrangeira, de forma que estudantes compartilham seus conhecimentos e visões primeiramente em um grupo pequeno e, posteriormente, em processo de colaboração constroem novos sentidos e se sentem mais confortáveis para expor suas ideias para um grupo maior, ou seja, diante do/a/e professor/a/e e dos/as/es demais estudantes presentes na sala de aula.

Figura 6 - Questão preparatória para a leitura do texto principal.

BEFORE READING

Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto ou o gênero do texto; favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido e sua compreensão.

1. Copy the following diagram in your notebook. Then complete it by replacing each icon ☛ with a word or expression from the box below and find the associations with *ethnic diversity*.

racial quotas • racism • apartheid • white supremacy • multiculturalism

Veja nota sobre **apartheid** na seção Notas Culturais e Linguísticas deste Manual do Professor.

A political system of racial segregation in South Africa from 1948 to 1994. It enforced a racial hierarchy that privileged white South Africans.

TIP Observe o contexto de uso para verificar se palavras em inglês parecidas com o português apresentam significados diferentes (*false friends*). Esse é o caso de *prejudice* e *policies*.



Foto: Colored Children on Instagram

The belief that members of one race are superior to members of other races.



As três questões expostas anteriormente (Figuras 4, 5 e 6) evocam bell hooks e sua proposta de transformar estruturas de opressão e dominação, saindo da condição de invisibilidade e de silenciamento. Para ela (hooks, 2017), sua experiência pessoal de se perceber negra, feminista e integrante de outras minorias teve um papel fundamental para que ela descobrisse a importância da representatividade. A influência de Freire no pensamento de hooks se baseia na proposta da educação como prática da liberdade, a ideia da consciência em uma educação que não seja individualista e que, através dela, o indivíduo consiga retomar a noção de comunidade, tenha consciência de classe ou consciência de si, mas acima de tudo, de seu papel na coletividade.

Muitas vezes, quando estudantes e professores universitários leem Freire, eles abordam a sua obra a partir de um ponto de vista voyeurístico. Quando leem, veem duas posições na obra: a posição subjetiva do educador Freire (em quem, muitas vezes, estão mais interessados do que nas ideias e temas de que ele fala) e a posição dos grupos oprimidos/marginalizados de que ele fala. [...] Quando encontrei a obra de Freire, bem num momento da minha vida em que estava começando a questionar profundamente a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorre dentro dos Estados Unidos, me senti fortemente identificada com os camponeses marginalizados de que ele fala e com meus irmãos e irmãs negros, meus camaradas da Guiné Bissau. (HOOKS, [2013] 2017, p. 66)

Através da linguagem de Freire, hooks ([2013] 2017) se enxergou melhor como sujeito, e não como objeto, identificou suas experiências e as repressões de gênero, raça e classe que ela vivenciou. E a partir de uma reflexão que a tocou individualmente, ela se mobilizou a fim de atuar em sua comunidade e conscientizar e/ou libertar mais pessoas e foi até além de sua comunidade através, inclusive, da escrita. O que bell hooks fez pode ser feito em outras proporções por outros/as/es professores/as/us que se dispuserem a se descobrir, se conscientizar e caminhar em direção à uma educação como prática de liberdade para si e para os demais. A seguir, apresento a atividade de *Reading*, o momento para o qual os/as/ês alunos/as/es foram preparados nos exercícios anteriores, incluindo a atividade *Before Reading*.

Figura 7 - Reading: Texto principal.

READING



Now read the text to check your predictions.

Brazil's New Era of Racial Policy

BRAZIL'S NEW ERA OF RACIAL POLICY

A final reason for reexamining Brazilian race relations is to discuss them in the context of the sudden and dramatic changes in Brazilian race thinking. This new phase is reflected mostly in the new acknowledgement of racism and government attempts to redress it. The issue of race in Brazil has moved to the center of the social-policy agenda. As a result, public interest in race has skyrocketed. For the first time in Brazilian history, social policies have begun to explicitly promote social integration of blacks and mulattos. Such policies do not merely seek to eliminate or alleviate material poverty but also strive to eliminate or reduce class, racial, gender, and other discriminations that bar citizens from access to social justice. This includes both universal policies that encompass the entire population or the poor population, as well as particularistic policies that combat discrimination and promote categories of people that have been excluded on the basis of particular characteristics, including race. The designs of these policies vary widely, but together they seek to address a broad range of social exclusions that are manifested economically, psychologically, politically, and culturally. This change is a milestone in Brazilian racial thought, much like Brazil's earlier ideological transition from white supremacy to racial democracy.

Indeed, the idea of affirmative action or policies specifically designed for blacks and mulattos sounds quite odd and out of place in the Brazilian context. In fact, the whole idea sounded preposterous and highly unlikely just a few years ago. Brazil had been one of the first multiracial states to go beyond race, but it had become apparent that its racial democracy continued to privilege whites at the expense of non-whites, just as it did during most of its history of white supremacy. Now that these policies are actually being implemented, Brazilian policymakers are accused of imposing U.S. policies. Why would Brazil want such policies? Opponents claim that the Brazilian context is different from the United States and such policies would be of limited effectiveness. But does Brazil have an alternative to U.S.-style race-conscious policies? As the Brazilian state begins to use race explicitly to promote blacks for the first time in its history, what consequences can be expected?

TELLEZ, Edward Eric. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. New Jersey: Princeton University Press, 2004, p. 16.



Fonte: Franco e Tavares (2016, p. 24)

Depois de toda a discussão anterior sobre Diversidade, apenas agora é apresentado o texto principal da Unidade 1, como você vê na Figura 7. Ou seja, após a discussão sobre Diversidade em diversos aspectos desde a capa da unidade, passando por questões problematizadoras, uma atividade chamada *pre-reading*, é apenas depois de todas essas atividades que o livro apresenta a atividade de *reading*, digamos, oficial. Na sequência do texto, o livro propõe ainda atividades de *reading for general comprehension*, *reading for detailed comprehension*, mas não há espaço para discussões ou reflexões sobre o tema. Embora nas orientações do livro do professor exista um lembrete sobre a relevância de “reconsiderar as relações de etnias no Brasil em um contexto de mudanças no pensamento sobre etnias no país (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 25)”, as questões apresentam caráter de inglês instrumental, propondo ao leitor práticas de leitura cognitivista como *skimming* e *scanning*, como questões objetivas que perguntam qual o propósito do texto, o tom do texto do autor, questão de True (T) or False (F) e ainda outra no estilo “encontre no texto um trecho que expresse a mesma ideia para os fragmentos abaixo”. Nada muito instigante ou que provoque reflexões aprofundadas como o tema exige.

Apenas posteriormente é que o livro abre espaço para mais discussão e criticidade, com a proposta de *reading for critical thinking* (Figura 8). É para ser crítico? Então, vamos freirear!

Figura 8 - Questão de Leitura para pensamento crítico.

READING FOR CRITICAL THINKING

1. The author addresses some questions in the end of the text. Taking into consideration that the text was written in 2004, discuss the last question with your classmates:

"As the Brazilian state begins to use race explicitly to promote blacks for the first time in its history, what consequences can be expected?"

2. Do you think affirmative action policies have promoted ethnic diversity and ethnic equality in Brazil? Why (not)?



Fonte: Franco e Tavares (2016, p. 26)

Os questionamentos e a imagem trazida pela atividade me fazem pensar em tantas possibilidades de problematização com os estudantes. A imagem, por exemplo, pode evidenciar uma possível diversidade harmônica. Olhando para as duas mulheres negras, podemos abordar o colorismo, que através da classificação dos tons de pele facilita a vida de pessoas com pele mais clara e faz com que a sociedade exclua pessoas com tons de pele mais escuros. Observando as supostas amigas, podemos ainda lembrar da tão repetida frase “Eu não sou racista. Eu tenho até um amigo negro” e podemos também, entre tantas possibilidades, fazer a inevitável associação entre raça e classe social. Sugiro que você também faça isso ao ler a seguinte citação: “Hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles.” (FREIRE, [1992] 2021, p. 125)

A seguir, os cartoons das Figuras 9 e 11 exigem uma certa reflexão do aluno e um aprofundamento da construção dos sentidos, para que dessa forma o livro didático possa apresentar contribuições

mais significativas para a formação do leitor crítico. De qualquer forma, identifico através das palavras destacadas, temas presentes nas discussões de Freire ou dos/as/es autores/as/us que foram influenciados por ele e/ou outros que, influenciados por Freire ou não, desenvolveram pensamentos que dialogam com suas ideias, alguns deles citados aqui, outros tantos estudados durante a disciplina já citada.

Figura 9 - Questão sobre a Era das Descobertas e do Iluminismo.

a. During the colonial period; b. since 2002; c. in 2012; e. on May 13, 1888; f. in 1888

5. Read the cartoon on the right and choose the correct item that answers each question that follows (▲ or ■). Write the answers in your notebook.

a. ▲; b. ■; c. ■; d. ■; e. ▲

a. In what historical period is the scene depicted in the cartoon set?

- ▲ The Age of Discovery (15th-17th centuries), a period during which Europeans explored Africa, the Americas, Asia and Oceania.
- The Age of Enlightenment (17th-18th centuries), a cultural movement of intellectuals, first in Europe and later in the American colonies.



We'd like you to embrace the concept of cultural diversity...

MCGOOKIN, Malcolm. Available at <www.cartoonstock.com/cartoonview.asp?catref=mmcni148>. Accessed in: March 2016.

Fonte: Franco e Tavares (2016, p. 28)

Figura 10 – Continuação da Questão 5, sobre a Era das Descobertas e do Iluminismo

b. How does the colonizer address the native inhabitants?

- ▲ Rudely.
- Politely.

c. What is the colonizer's real intention?

- ▲ He wants to assimilate the culture of the native inhabitants.
- He wants to impose the culture of his country on the native inhabitants.

d. What is the tone of the cartoon?

- ▲ Sad.
- Ironic.

Fonte: Franco e Tavares (2016, p. 29)

Figura 11 - Atividade propositiva para discussão sobre a relação entre arte, cultura e identidade.

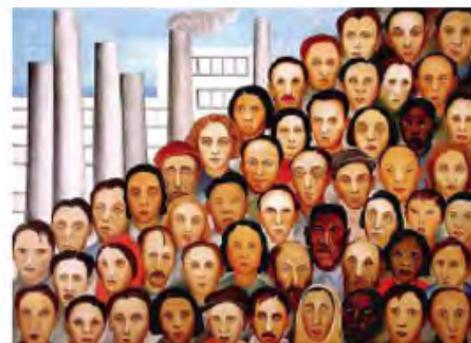
LOOKING AHEAD

Solicite a participação de todos no debate e o estabelecimento de relações entre os temas abordados e a vida do aluno e da comunidade. A discussão pode ser feita em inglês ou português, a seu critério.



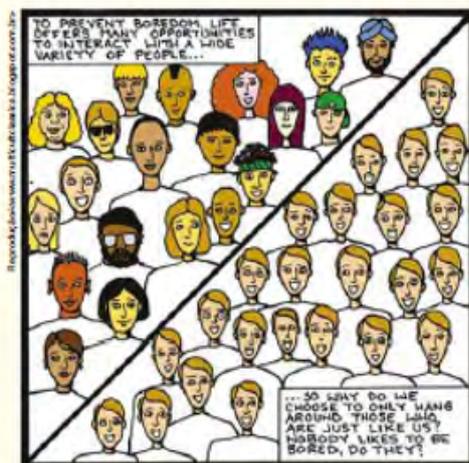
Ethnic diversity in Brazil has inspired Brazilian artist Tarsila do Amaral. Look at her painting *Operários* and discuss the following questions in pairs.

- Do you think Brazilian identity is based on ethnicity? Why (not)?
- Do you believe that discrimination in Brazil is more a matter of social class than of ethnicity? Why (not)?



Tarsila do Amaral, *Operários*, 1933.

Read the cartoon and discuss the questions below in groups of three.



Available at: <http://multicultclassics.blogspot.com.br/2009/11/7296-ethnic-insightwhite-corporations.html>. Accessed in: March 2016.

Operários, de Tarsila do Amaral, é de 1933. É um quadro modernista. Ele retrata o imenso número e a diversidade racial das pessoas vindas de todas as partes do Brasil para trabalhar nas fábricas, que começavam a surgir no país. É interessante notar também que a artista pintou rostos de personalidades intelectuais e artísticas, como Mário de Andrade (de óculos).

- In your opinion, what are the advantages of living in a multicultural/multiethnic world?
- How would you answer the question in the cartoon?

SENA PASTAGENS/ISTOCK

Para a atividade *Looking Ahead* (figura 11), podemos utilizar o *brainstorming* para estimular os/as/es alunos/as/es a ativarem seus conhecimentos prévios ao associarem a obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, à temas como identidade, etnia e classe social, estabelecendo uma relação entre esses referidos temas e a vida dos alunos e de suas comunidades. Essa atividade pode ser feita em dupla, em grupos maiores, ou ainda com todos juntos, fazendo uma espécie de mapa mental no quadro a fim de organizar melhor as informações e não perder as ideias que vão surgindo. A manifestação de um/a/e estudante pode abrir espaço para um *insight* de outro/a/e e assim por diante, integrando mais a turma e enriquecendo cada vez mais a discussão. A identidade brasileira hoje certamente é discutida de maneira diferente de duas décadas atrás, quando se repetia, quase que orgulhosamente, que “o Brasil era um país miscigenado”, como se essa mistura fosse harmoniosa e o racismo não existisse por aqui. Atualmente, as portas do preconceito se escancararam em todas as esferas e isso pode ser visto cotidianamente, seja através da mídia oficial, das redes sociais ou a um palmo diante do nosso nariz. Mas a propósito, quem eram os operários do modernismo de Tarsila? Quem são os do Brasil de 2021? O que dizer da uberização à qual tantos foram levados pelo capitalismo abraçado à pandemia? A classe trabalhadora se reconhece como tal? Como entendemos os processos de imigração, hoje televisionados, retratando tanta angústia e sofrimento? Somos todos imigrantes nadando ou boiando à espera ou busca de terra firme? Somos todos operários tentando construir uma identidade forte? Ou somos alguns poucos privilegiados que observam de fora diferentes cenários? Em que se baseia a identidade brasileira? Em que se baseia a sua identidade, como professor/a/e?

Por aqui já foi pau(brasil), foi pedra e fim para muitos, com epistemicídio pelo caminho, desde a colonização. E ainda é. Tanto escambo, trocando vidas por dinheiro e mercadorias! Continuamos assim. Nesse Brasil pandêmico e desgovernado, urge esperar.

Do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes. (FREIRE, [1992] 2021, p. 127)

Pensando no impacto do colonialismo e do capitalismo no mundo moderno e nas desigualdades que se tornam terreno fértil para a subalternidade, Boaventura de Sousa Santos os considera as principais formas de dominação, ao lado do patriarcado. E as Epistemologias do Sul se apresentam como uma maneira de reparar os danos e os impactos causados historicamente pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo (SANTOS; MENESES, 2010). De acordo com Lynn Mario Menezes de Souza, para as teorias decoloniais e epistemologias do sul o racismo é o maior propulsor de desigualdades, levando-as às mais diversas esferas como língua, cultura, religião e sexo. Foi o que afirmou em uma de suas aulas memoráveis ministradas na USP, em 2020, durante a disciplina *Questões atuais de Línguas, Culturas e Políticas*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, vinculado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Ao falar de conscientização e de outros mundos possíveis, o professor e pesquisador decolonial também citou Grosfoguel com “Nós vamos pensar andando”, referindo-se ao fato de que vamos aprender fazendo, pois não existe fórmula pronta ou mágica. Também lembrou o que dizem os povos indígenas: “vamos andar olhando para trás”, porque afinal, o retrovisor deveria servir de lição e não deveríamos desejar cometer os erros do passado.

As perspectivas de linguagem e letramentos no século XXI promovem novas maneiras de ser – seja cidadão, estudante ou professor(a) – e saber, sobretudo sobre teorias e conceitos que norteiam o ensino e a aprendizagem de línguas. Dessa maneira, tive a intenção de que este capítulo não apenas apresentasse uma análise de uma uni-

dade de um livro didático, mas propusesse reflexões acerca da função do/a/e professor/a/e, em meio a práticas pedagógicas e sociais que permeiam o contexto educacional. Além disso, também pretendi apresentar considerações sobre como reforçar a ideia de que o desenvolvimento de competências e habilidades pode contribuir para transformar pessoas que fazem parte de um esquema excludente, que se repete equivocadamente, criando, além de lacunas no contexto escolar, estudantes invisibilizados, sem conhecimento de si e do mundo. Experiências de aprendizagem, seja enquanto alunos/as/es ou professores/as/us, nos dão novas oportunidades de perceber, refletir e influenciar a maneira como entendemos uma língua e o processo de resistência com proposta libertadora, para que possamos descobrir quem somos, ser quem somos e aprender (que podemos ser) cada vez mais.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to go!**: língua estrangeira moderna: inglês: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016. (v. 3).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, [1974] 2020.

ROCHA, L. L.; MELO, G. C. V. Onde ficam raça e gênero na BNCC do ensino médio? A Homogeneização das diferenças. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M.A de (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [2013] 2017.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 jul. 2021.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. United States of America. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001.

SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

7

Luís Frederico Dornelas Conti

O CORPO NA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE:

conversas entre bell hooks
e Paulo Freire em Ensinando
a transgredir

Este trabalho surgiu de leituras e discussões sobre bell hooks³¹ e Paulo Freire proporcionadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN/DGP/CNPq), coordenado pela Profa. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, e pela disciplina do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPR *Tópicos Avançados em Linguística Aplicada: Pedagogia Freireana, Educação Linguística e Linguística Aplicada*, ministrada pelas professoras Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Ana Paula Marques Beato-Canato, no primeiro semestre de 2021, ano do centenário do nascimento de Paulo Freire.

Nele, proponho refletir sobre como Freire (1967; [1970] 1983) e hooks (2013) dialogam no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, o primeiro livro de hooks voltado mais especificamente para reflexões sobre a educação. Como a autora evidencia desde o subtítulo (referência ao título do primeiro livro de Freire) e em todo o restante do texto, a obra do pensador e educador pernambucano influenciou amplamente o seu pensamento, sua práxis e sua própria identidade. Enquanto mulher, negra e de origem pobre, hooks³² admite reconhecer-se com o oprimido, na relação opressor/oprimido de que trata extensivamente esse autor. Por outro lado, hooks também acrescenta muito da sua própria perspectiva à sua leitura de Freire — e, como argumento adiante, sua releitura e ressignificação do autor brasileiro vem ao encontro do pensamento de outros autoras³³, de viés decolonial.

³¹ Em respeito às orientações da própria autora em vida, escrevo seu nome com letras minúsculas, inclusive nas referências e depois de pontos finais. Fonte: The Washington Post. Why bell hooks didn't capitalize her name. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2021/12/15/bell-hooks-real-name/>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

³² Enquanto hooks (2013) faz menção a três livros de Freire (1967; 1978; [1970] 1983) e um de Freire e Faundez (1985), neste trabalho a maioria das referências à autora serão provenientes de seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (doravante, apenas *Ensinando a transgredir*). Portanto, aqui, excetuando citações diretas, somente quando referir-me aos seus outros trabalhos indicarei o ano de publicação da obra.

³³ Uso, aqui, o gênero gramatical não-binário por se tratarem de autoras, autores e autoras. Por entender que o gênero gramatical masculino não representa a neutralidade que é frequentemente pressuposta pela nossa sociedade heterocissexista e binária, e por entender igualmente, juntamente com Freire ([1992] 2013, p. 66), que “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo”, lançarei mão neste trabalho da neolinguagem (sufixos terminados em -e/-u, onde houver necessidade) como ato político.

Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, bell hooks nasceu em 1952, em Hopkinsville, no estado sulista do Kentucky. hooks (2000) narra com mais detalhes a sua infância em uma região rural e racialmente segregada no livro intitulado *Class matters: where we stand (Classe importa ou Questões de classe: onde nos posicionamos*, ainda sem tradução para o português). As dificuldades materiais que vivenciou na infância e adolescência e a realidade do racismo e do sexismo marcaram profundamente a sua visão de mundo e, conseqüentemente, os seus escritos.

Os livros de hooks têm um forte teor autobiográfico, e *Ensinando a transgredir* não é diferente. Em todos os seus 14 capítulos a autora remete, mais ou menos extensivamente, a vivências próprias. A meu ver, essa característica de seu estilo de escrita é uma demonstração de grande coerência entre o conteúdo e a expressão das ideias que ela defende no decurso de cada capítulo, e entre essas ideias e a sua práxis. Atenho-me mais a esse ponto adiante, nas duas primeiras seções deste trabalho.

Ensinando a transgredir foi publicado em 1994, apenas três anos antes da morte de Paulo Freire, em 1997. Neste ínterim, ele viria a afirmar: “Depois de ler *Ensinando a transgredir*, sinto-me novamente tocado pela energia intelectual inquieta e inesgotável de bell hooks, uma energia que a torna radical e amorosa”³⁴. Ambos radicalismo e amorosidade, como hooks sugere ao longo da obra, são reflexos das influências freireanas na sua perspectiva sobre a educação, prática e liberdade. Neste trabalho, a fim de refletir acerca de como as práxis de Freire e hooks dialogam, voltamo-nos de início sobre essas influências e sobre como ela repercute concretamente em *Ensinando e transgredir*. Em seguida, partindo do princípio de que hooks não foi apenas influenciada, mas *respondeu* também ao que ouviu, voltamo-nos sobre como algumas expressões dessas influências são ressignificadas pela autora dentro do referido livro. Por fim, defendo que as ressignificações estabelecidas têm paralelos com autoras que trabalham sob um viés decolonial e articulo algumas reflexões finais situando-me em meio a essas conversas.

³⁴ Frase atribuída a Paulo Freire incluída entre as *reviews* de *Ensinando a transgredir*.

O QUE FREIRE DIZ PARA HOOKS

Ao discutirmos a relação entre bell hooks e Paulo Freire, dois momentos se sobressaem, ambos ocorridos durante os estudos no ensino superior da pensadora estadunidense: o primeiro, quando ela entra em contato com o trabalho de Freire pela primeira vez, e o segundo, quando ela e ele se encontram pessoalmente, na Universidade da Califórnia em Santa Cruz. hooks não precisa exatamente o ano de cada um desses dois eventos, porém é possível estimar (cruzando informações fornecidas pela autora em seus livros e em sua página *on-line* do *Loyal Jones Appalachian Center*³⁵) que o primeiro se deu no início dos anos 70, e o segundo entre 1976 e 1983.

O primeiro deles se deu enquanto hooks fazia sua graduação em Inglês, em Stanford, em um momento de sua vida acadêmica no qual aprendia muito “sobre o tipo de professora que [ela] *não* queria ser” (hooks, 2013, p. 14, grifo meu). Desde o fim do período segregacionista, durante todo o ensino médio e graduação, sua experiência com professorus majoritariamente brancos lhe ensinara que o modelo convencional de educação esperava dos estudantes negres somente conformidade e obediência às autoridades. Na pós-graduação, para a sua surpresa, a mesma realidade ainda se repetia: seus professorus “frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder” (hooks, 2013, p. 14).

Quando descobriu os escritos de Freire, seu “primeiro contato com a pedagogia crítica” (hooks, 2013, p. 15), hooks deu início a um processo de resignificação da sua práxis pedagógica e, também, de suas memórias de estudante. Notadamente, do quan-

³⁵ Fonte: <<https://www.berea.edu/appalachian-center/appalachian-center-home/faculty-and-staff/bell-hooks/>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

to a sua experiência com professoras negras, quando criança, em escolas segregadas, lhe havia sido empoderadora. Tendo em Freire “um mentor e um guia” (hooks, 2013, p. 15), ainda que um guia sobre quem ela mantinha algumas ressalvas, hooks pôde repensar os sentidos de ensinar e aprender como profundamente marcados pelas desigualdades raciais, de gênero e de classe.

O segundo dos dois momentos de encontro aconteceu durante uma passagem de Freire pela Universidade da Califórnia em Santa Cruz (onde hooks estava fazendo seu doutorado) para “fazer seminários com alunos e professores do Terceiro Mundo” (hooks, 2013, p. 77-8). Este momento, penso, merece ênfase por representar uma confirmação, para a pensadora, do posicionamento crítico de abertura para novas reflexões, para autocrítica, e, por conseguinte, da coerência demonstrada por Freire entre seu discurso e sua práxis. hooks explicita, em sua narrativa, o quanto aquele momento lhe fora significativo e emocionante. Isso se deu, em parte, porque suas colegas tentaram, inicialmente, impedi-la de estar presente no encontro, e, uma vez presente, de se dirigir abertamente a Freire.

Os questionamentos então levantados por ela, acerca da linguagem sexista por ele adotada, principalmente em “sua obra anterior” (hooks, 2013, p. 78), e da razão pela qual Freire não havia ainda feito algo a respeito desse sexismo, foram recebidos de tal forma que hooks se sentiu tocada. “Nesse momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra” (hooks, 2013, p. 78), ela afirma. Freire admitiu o problema e se comprometeu a lidar com ele. Posteriormente, ela e ele (hooks não especifica quando) viriam a passar algumas horas a sós, conversando, ouvindo música e tomando sorvete.

O quarto capítulo de *Ensinando a transgredir*, onde esse importante episódio é descrito, se destaca dos demais tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma. Intitulado *Paulo Freire*, este é o único capítulo do

livro em que hooks emprega um interessante artifício, ao mesmo tempo lúdico e altamente profícuo, para se expressar: hooks entrevista a si mesma, usando o seu nome verdadeiro como entrevistadora e o seu pseudônimo de escritora como entrevistada. Com isso, provoca a sensação da quebra de uma *quarta parede* entre o texto e o leitor, aproximando-e, neste capítulo, dos sentimentos que nele estão retratados. Essa característica, que torna este capítulo tão especial, nos remete ao subtítulo do livro e, simultaneamente, posiciona com proeminência o educador brasileiro no seio do pensamento hooksiano sobre a educação.

A forma com que Freire materializa o que pensa através de suas ações causou uma forte impressão em bell hooks. Como ela mesma nos conta, “a lição que aprendi vendo Paulo *incorporar* na prática aquilo que descreve na teoria foi profunda. Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem” (hooks, 2013, p. 79, grifo meu). Uma tal busca pela convergência entre teoria e prática, o ideal de uma relação cada vez mais estreita entre elas, ao ponto em que ambas se tornem uma só, traduz o entendimento de Freire sobre práxis. Segundo ele, práxis é o *quefazer* que se manifesta, de uma só vez, como ação e reflexão para a “transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine” (FREIRE, [1970] 1983, p. 145).

Em hooks, a valorização da proximidade entre pensar e agir para a transformação se reflete de diversas formas. No quinto capítulo, por exemplo, ao se voltar sobre como e por que buscou a teoria como “um local de cura” (hooks, 2013, p. 83) para as feridas que trazia (como discuto adiante), a autora pondera sobre o que pode distanciar e, inversamente, o que pode unir teoria e prática. Por um lado, o instrumentalismo teórico da academia (aquele que cria hierarquias entre pensamentos) e o anti-intelectualismo de alguns movimentos sociais distanciam o pensamento da ação. Por outro, quando entendemos teoria como prática social, ou como assevera hooks,

[q]uando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas — um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (hooks, 2013, p. 85-6).

Essa é uma perspectiva que permeia toda a práxis pedagógica e de luta de bell hooks. Uma expressão crucial disso é a relevância que ela, como Freire, afere ao diálogo dentro e fora de sala de aula. O diálogo toma, a meu ver, em sua exposição, tanto o lugar de *meio* quanto o de *fim* da práxis. Quando versa sobre o movimento feminista, e em particular sobre as divisões dentro do movimento, hooks defende que haja, inicialmente, um diálogo aberto entre mulheres brancas, para assumirem responsabilidade sobre o escrutínio do próprio racismo, e entre mulheres negras, para expressar, entender e transformar sua raiva em energia produtiva. Até que esse diálogo (*meio*) ocorra, isto é, “até conseguirmos reconhecer a história negativa que molda e informa as nossas relações contemporâneas, não haverá diálogo (*fim*) franco e significativo entre os dois grupos” (hooks, 2013, p. 138).

Nas aulas que ministra, o diálogo, a conversa, a escuta, o reconhecimento da presença do outro e das diferentes vozes como mutuamente engajadas têm, também, muita significância, como nos narra a autora. Respaldoando-se em sua compreensão dos ensinamentos de Paulo Freire, hooks (2013, p. 58) nos diz que ela entra “na sala [de aula] partindo do princípio de que temos de construir uma ‘comunidade’ [...] [e] um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual”. Portanto, assim como, enquanto pós-graduanda, ela desejava desafiar o sistema bancário de educação (não dialógico e apassivador) que a oprimia, enquanto professora, o valor dado às experiências múltiplas de suas aprendizes se espelha na crítica de Freire à “enfermidade da narração” — ou seja, a uma visão de “saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, [1970] 1983, p. 68), não dialógica.

Para hooks, a riqueza das experiências vividas por quem aprende e por quem ensina é essencial para se fazer sentido da teoria através do diálogo. “Nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (hooks, 2013, p. 90). Logo, se não pudermos trazer para as nossas vivências acadêmicas as experiências de nossas vidas diárias, nossas experiências “como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer” (hooks, 2013, p. 114), aquelas não apenas perderão sua finalidade, elas servirão unicamente a um propósito de dominação e de reprodução do *status quo*. Aí se encontra a base para o argumento político-epistemológico em defesa do diálogo entre saberes e experiências diversos em sala de aula.

Em linhas similares, Freitas (2014, p. 31) se vale da “concepção freireana acerca da horizontalidade dos saberes” e da crítica, em Santos (2007a), ao desperdício da experiência pela monocultura da ciência moderna, quando advoga pela urgência do *diálogo de saberes* para se “fortalecer o potencial emancipatório que reside na interação marcada pela diversidade de saberes e experiências” (FREITAS, 2014, p. 36). Acredito que hooks parte de pressupostos semelhantes ao propor que, como professorus, não esperemos que nossos aprendizes se despojem dos conhecimentos (*saber de experiência feito*) trazidos para dentro da sala de aula e que, pelo contrário, lancemos mão deles, em conjunto, em prol de uma autorrecuperação e de uma libertação coletiva.

Os saberes que nos constituem também são, pois, atravessados pelas diferenças sociais que nos marcam enquanto indivíduos. Ao falar para suas colegas do *Obering College* a respeito do impacto de Freire sobre seu pensamento, hooks conclui que “nenhuma educação é politicamente neutra” (hooks, 2013, p. 53): um tema recorrente em seu trabalho. Sob tal premissa, ela nos impele a enfrentarmos as *parcialidades* que sustentam e mantêm as injustiças sociais através da educação, quer dizer, “a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos” (hooks, 2013,

p. 53). Essa consciência de como as diferenças, entretecidas nas relações sociais, se reproduzem também na e pela educação ecoa a compreensão freireana de que uma educação bancária, antidialógica, é parte dos interesses das elites, sendo um projeto educativo que lhes permite continuar existindo (FREIRE, [1970] 1983; [1976] 1984).

Este é um forte ponto de articulação entre Freire e hooks. Reconhecer o papel político da escola, e dentro dela, de educadore, é o que possibilita que a educação venha a ser empoderadora e libertadora. Uma educação “crítica e criticizadora”, nos termos de Freire (1967, p. 86), passa necessariamente, em hooks, por esse reconhecimento de como a dimensão do embate político transpassa todas as relações humanas, inclusive aquelas que temos no contexto escolar. A abertura às tensões requer que mudemos “de ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar” (hooks, 2013, p. 154).

Pessoalmente, vejo nessa *nova maneira de pensar* que a autora pleiteia, e que deriva da admissão do dissenso em nosso fazer pedagógico, uma relação íntima com o “mantra revolucionário” que hooks relata ter herdado de Paulo Freire. Esse “mantra”, que a pensadora busca no primeiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido* — e que, segundo consta em seu livro de 2010, Freire repetiu em conversas que tiveram em pessoa —, afirma que os oprimidos³⁶ “não podem comparecer à luta como quase ‘coisas’, para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é ‘a posteriori’” (FREIRE, [1970] 1983, p. 60)³⁷.

³⁶ Deixo o termo no masculino onde tenha sido diretamente retirado de Freire.

³⁷ Devido a alterações esperadas entre as traduções e à apropriada escolha, de bell hooks, de comunicá-lo na primeira pessoa do plural, o “mantra” a que se refere, na tradução em português de *Ensinando a transgredir*, se lê como: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (hooks, 2013, p. 66).

Como lemos em *Ensinando a transgredir*, hooks teve desde criança uma relação próxima com o conflito³⁸. Conflitos sempre estiveram presentes em vários âmbitos da sua vida, seja em casa, com os valores conservadores reproduzidos pelos seus pais, na forma racista e sexista com que a sociedade via sua amizade com um menino branco, Ken, ou dentro das “escolas brancas, racistas e dessegregadas” (hooks, 2013, p. 12), com o silenciamento das vozes dissidentes. E, como nos revela, apesar de toda a sua experiência com o conflito e com a resistência em diversas formas, ela chegou à universidade “sem ter uma linguagem política para formular esse processo. Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência” (hooks, 2013, p. 66).

Se seu *saber de experiência feito* foi forjado na luta e na resistência às injustiças que viveu na pele, por um lado, por outro a sua chegada à teoria lhe deu novas palavras para entender e falar sobre essas injustiças. Entendo que desse duplo movimento germina, no centro de suas convicções pedagógicas, o imperativo ético de não se deixarem em silêncio as tensões e os conflitos. Daí a importância da abertura para que nossas aprendizagens se tornem, “a priori”, *sujeitos* de suas próprias vozes. Voz como a contagem estratégica da própria experiência, reconhecida como complexa e singular, e igualmente marcada pelas diferenças que nos constituem e que fazem com que certas vozes sejam ouvidas ou, contrariamente, ignoradas e silenciadas (hooks, 2013).

Embasando seu construto de voz na pedagogia crítica e na pedagogia feminista, hooks (2013, p. 246) considera que esse “enfoque

³⁸ hooks não define de forma precisa o que entende por *conflito*. Porém, pelo uso (recorrente) que faz da palavra ao longo de sua obra, às vezes próxima das palavras *tensão*, *confronto*, *hostilidade* e *dissenso*, compreendo que ela vê o conflito como prenhe de possibilidades. Na sala de aula, ele pode ser uma abertura para a discussão de experiências comumente silenciadas pela tradição não dialógica: para a inclusão, isto é, de saberes por ela subjugados. Em suas próprias palavras, “em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento” (hooks, 2013, p. 154).

se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais 'autoridade' a algumas vozes que a outras". Dessa constatação provém a necessidade, segundo a autora, de uma práxis que derrube as fronteiras entre nossas vivências não acadêmicas e nossas teorizações acadêmicas. Ao passo que a teoria nasce e cresce da terra fértil das nossas vidas, se a teoria é práxis transformadora ela também enriquece o próprio solo de onde germina, fornecendo-nos a linguagem para sermos sujeitos de nossas próprias vozes.

Penso que é a este processo que hooks se refere ao expor que seus alunos, "mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com sua experiência" (hooks, 2013, p. 118). Em linhas muito próximas, ela cita, em sua conversa com Ron Scapp no décimo capítulo, a estratégia de ensino que utiliza em suas aulas e que "consiste em direcionar a atenção [dos alunos], tirando-a da minha voz e dirigindo-a para as vozes uns dos outros. Em geral, percebo que isso acontece mais rápido quando os alunos trocam experiências no contexto de um tema acadêmico" (hooks, 2013, p. 202).

Vemos, assim, como o processo dialógico sobre que dissertam Freire (1967, [1970]; 1983) e Freire e Faundez (1985), alicerce este para uma educação não bancária, é influente no pensamento de bell hooks. Retornando ao tema da coerência entre pensar e agir, característica em Freire admirada por hooks, avalio que sua própria práxis pedagógica, como descrita nesses dois últimos excertos, revela também uma relação estreita e íntima entre a teoria e a prática que ela mesma defende. Os sentidos dessa relação, no entanto, como discuto a seguir, apontam para a singularidade de sua releitura e apropriação das concepções contidas no trabalho de Freire.

O QUE HOOKS DIZ PARA FREIRE

A perspectiva de bell hooks sobre a pedagogia engajada é, em diversos pontos de *Ensinando a transgredir*, colocada em paralelo com uma perspectiva holística sobre o ativismo para a libertação. É nesse holismo (que, por sua vez, tem como fonte o Budismo engajado do monge Thiên e ativista vietnamita Thích Nhất Hạnh) que reside, a meu ver, a essência da ressignificação hooksiana do trabalho de Freire.

Como a autora explica em *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, seu livro de 2010 (publicado em português em 2020), um dos fundamentos da pedagogia engajada é a noção de integridade. Integridade, para hooks (2010), entendida como plenitude ou inteireza, se relaciona diretamente à importância que ela dá à necessidade de abertura, na práxis pedagógica, para que aprendizes e professorus estejam integralmente presentes na sala de aula, em corpo, mente e espírito.

A reciprocidade e a honestidade que essa pedagogia engajada reclama para que haja participação ativa e um senso comunitário de responsabilidade sobre a aprendizagem, “de um compromisso partilhado” (hooks, 2013, p. 58), se estendem inclusive à possibilidade das demonstrações de sentimentos intensos em sala de aula. Nas palavras da autora, esses sentimentos

perturbam a hierarquia que nos levaria a assumir que a mente deve sempre ter domínio sobre o corpo e o espírito. Somos interpelados a aprender além das barreiras da língua, das palavras, onde compartilhamos um entendimento comum. Somos interpelados a aprender a partir dos nossos sentidos, dos nossos estados emocionais, e encontrar as formas deles de saber. Se nos abrimos à possibilidade das lágrimas, então pode ocorrer uma insurreição do saber subjugado (hooks, 2010, p. 83).³⁹

³⁹ Tradução minha. Original: “[Weeping, crying, wailing, all displays of emotional intensity] upset the hierarchy that would have us assume that the mind should always have dominion over the body and spirit. We are called to learn beyond the boundary of language, of words, where we share common understanding. We are called to learn from our senses, from our feeling states, and find their ways of knowing. If we allow for the possibility of tears, then an insurrection of subjugated knowledge may occur” (hooks, 2010, p. 83).

Em *Teaching community: a pedagogy of hope (Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, ainda sem tradução para o português), de 2003, a autora critica a ideia prevalente de que o sucesso acadêmico pressupõe alguma “dureza de coração”, e de que “a mente se abre quando o coração se fecha”. Na verdade, ela assinala, é a inexistência da “harmonia entre mente, corpo e espírito que tem fomentado o anti-intelectualismo na nossa cultura e feito com que nossas escolas sejam meras fábricas” (hooks, 2003, p. 181).⁴⁰ O seu argumento em favor da incorporação de formas de saber tradicionalmente marginalizadas pela academia se atrela, assim, à primazia que tem na sua práxis a integridade dos sujeitos aprendentes e ensinantes.

Corpo, mente e espírito não estiveram sempre, entretanto, em um patamar de igualdade no pensar e no fazer pedagógicos e a hierarquia acima referida se faz presente ainda que tenhamos em conta muitos dos trabalhos subscritos a um ideal moderno de emancipação. De volta ao livro *Ensinando a transgredir*, é notável a observação que hooks faz, logo no primeiro capítulo, sobre o pensamento de Paulo Freire quando o põe lado a lado a outro professor cujo trabalho a tocou profundamente, Thích Nhất Hạnh:

Em sua obra, Thích Nhất Hạnh sempre compara o professor a um médico ou curador. Sua abordagem, como a de Freire, pede que os alunos sejam particularmente ativos, liguem a consciência à prática. Enquanto *Freire se ocupa sobretudo da mente*, Thích Nhất Hạnh apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito. Sua abordagem holística ao aprendizado e à prática espiritual me permitiu vencer anos e anos de socialização que haviam me levado a acreditar que a sala de aula perde importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo (hooks, 2013, p. 26-7, grifo meu).

⁴⁰ Tradução minha. Original: “(.) it is the failure to achieve harmony of mind, body, and spirit that has furthered anti-intellectualism in our culture and made of our schools mere factories” (hooks, 2003, p. 181).

bell hooks não expande, em nenhum dos livros aqui mencionados, o que quis dizer por “Freire se ocupa sobretudo da mente”, tendo feito apenas um breve comentário, na introdução, sobre a ausência da noção do prazer na sala de aula nas obras de Freire e da pedagogia feminista e, 16 anos depois, um breve adendo ao fato de que ele continua sendo um guia aos esforços progressistas de se redefinir a educação como uma prática da liberdade, “[a] pesar de muito já ser datado em seus discursos sobre a pedagogia crítica” (hooks, 2010, p. 38)⁴¹. Contudo, entendo o foco que ela dá, em toda a sua obra, ao corpo e à sua materialidade, à sua história, suas memórias e suas imperfeições, como uma importante pista para analisarmos a sua releitura da obra do educador brasileiro.

Com efeito, a própria ontologia hooksiana se centra na materialidade do corpo. A esse respeito, a pensadora conclui, ao criticar a forma com que nós, professorus, somos formados para agirmos como se fôssemos descorporificadas, que “a verdade dos nossos corpos nos fala. *O ser vem do corpo*. E se nós escutarmos os nossos corpos dentro e fora das salas de aula, nós aprenderemos mais formas de nos relacionarmos” (hooks, 2010, p. 153, grifo meu)⁴². Essa é uma maneira de pensar sobre a educação que vai diretamente de encontro à tradição ocidental da “cisão entre mente e corpo, tantas vezes tomada como ponto pacífico” (hooks, 2013, p. 31).

Sua forma de pensar o humano, como ontologia dissidente, representa portanto uma ruptura com uma perspectiva racionalista sobre a emancipação. Essa ruptura reposiciona o *corpo* de oprimido no âmago da luta para cumprir sua vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE,

⁴¹ Tradução minha. Original: “Despite much that is dated in his discourses of critical pedagogy, Paulo Freire continues to serve as a guide for our progressive efforts to redefine education as the practice of freedom” (hooks, 2010, p. 38).

⁴² Tradução minha. Original: “Even though all the ways we are trained as teachers encourage us to act as though we are disembodied, the truth of our bodies speaks to us. Being comes from the body. And if we listen to our bodies inside the classroom and out we learn more ways to relate to one another” (hooks, 2010, p. 153).

[1970] 1983) e, junto com ele, os seus desejos, seus anseios, seus medos e suas lembranças. Em contrapartida es professorus universitárias que assumem um “ponto de vista voyeurístico” (hooks, 2013, p. 65) sobre a obra de Paulo Freire, hooks afirma se identificar profundamente com os grupos marginalizados de que o autor trata. Na minha opinião, este é um ponto crucial para entendermos hooks, tanto ao nível da sua contribuição para as pedagogias transformadoras, quanto ao da coerência interna de sua obra e das muitas vivências que nos conta.

Sendo é oprimida, em hooks, um corpo situado no tempo e no espaço, não uma categoria abstrata, universal, faz sentido que seus livros evoquem tantas recordações de sua própria experiência de mulher negra e de família pobre, nascida na zona rural do Sul dos Estados Unidos durante o *apartheid*. Faz sentido que neles figurem, por exemplo, o chão de cimento da pequena casa alugada onde viveu seus primeiros anos, os banhos em bacias de lata tomados na cozinha dessa mesma casa e as risadas que lhe arrancavam os cacarejos das galinhas criadas no quintal (hooks, 2000). Para mim, esses detalhes acrescentados pela autora não são meramente floreios de um estilo anedotal, mas demonstrações da riqueza de um pensamento embasado no que é singular e concreto, local, corpóreo e situado.

Sob essa ótica, o olhar crítico lançado pela autora sobre a linguagem sexista dos livros de Freire, “que não foi modificada nem depois de ser questionada pelo movimento feminista contemporâneo e pela crítica feminista” (hooks, 2013, p. 69)⁴³, toma uma nova dimensão significativa. Como hooks observa, o trabalho de Paulo Freire, como de outros intelectuais do pensamento crítico de seu tempo (ela cita Frantz Fanon e Albert Memmi), se localizava dentro de um paradigma falocêntrico sobre a libertação, a partir do qual “a liberdade e a *experiência*

⁴³ Freire aborda essa questão de maneira mais explícita em *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, [1992] 2013), publicado em português dois anos antes de *Ensinando a transgredir*. Todavia, hooks não menciona esse título nessa obra e, como a versão em inglês foi publicada no mesmo ano do livro de hooks, em 1994, é possível supor que ela não o tivesse lido.

da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa” (hooks, 2013, p. 69-70, grifo meu).

hooks contrapõe a esse paradigma uma práxis cujo ingrediente principal são as vivências locais dos professoros e aprendizes. Ao propor essa ruptura, ela questiona as limitações de um diálogo (simultaneamente enquanto fim e meio) tido sob o viés racionalista. A libertação cuja prática é situada deixa de ser um fim único, presumido universal, ao mesmo tempo em que a assimetria entre logos e doxa, entre o “verdadeiro conhecimento” (FREIRE, [1970] 1983, p. 80) e o conhecimento que, em oposição, seria considerado falso ou menos verdadeiro, se torna problemática.

Hooks enfatiza o reconhecimento da presença uma de outra e a interação e a escuta não apenas entre professor e aluno, mas entre seus próprios alunos. Isso é importante porque o diálogo que sua perspectiva valoriza não tem como fim uma *síntese* entre culturas; ele pode ocorrer entre doxa e doxa, entre oprimido e oprimido. Em hooks, a categoria de oprimido é heterogênea e se envolve igualmente em contendas múltiplas. Assim, as experiências trazidas para a sala de aula dão corpo a teorizações que, como a autora afirma, inspirando-se no trabalho de Katie King, têm usos diferentes em função de onde se encontram.

Nesse sentido, penso que outro aspecto relevante da releitura de hooks sobre o trabalho de Freire se marca na forma com que, apoiando-se no pensamento deste autor sobre a práxis, hooks contesta criticamente o posicionamento universalista tanto de um movimento feminista que a silencia por ser negra, pressupondo a universalidade das vivências das mulheres brancas, quanto de um movimento negro que faz o mesmo com as mulheres nele envolvidas. Segundo a autora, o abismo entre teoria e prática se manifesta também na oposição que enfrentam “os esforços das mulheres negras para falar, quebrar o silêncio e engajar-se em debates políticos progressistas radicais” (hooks, 2013, p. 95).

Uma parte considerável de *Ensinando a transgredir* é dedicada à análise de como se dão e se deram historicamente as relações entre mulheres brancas e negras nos Estados Unidos, dentro e fora da academia e do movimento feminista, à história da luta do feminismo negro para se fazer ouvir nesses espaços e à relação das maneiras com que essas discussões entram nas suas aulas. Três capítulos (7, 8 e 9) se dedicam majoritariamente a esses temas. Tendo em vista o comentário de hooks sobre o paradigma falocêntrico da libertação, entendo que esses capítulos servem igualmente para ilustrar e dar corpo ao seu posicionamento.

De acordo com ela, os movimentos feminista e antirracista se sentem ameaçados quando sua presunção de universalidade (sobre as experiências das mulheres brancas, pelo primeiro, e dos homens negros, pelo segundo) é questionada, mas ambos têm muito a ganhar com a abertura a essa crítica. Ao escutar a voz e abraçar as vivências de mulheres negras relatando as opressões específicas que sofreram e sofrem por serem mulheres e negras, ambos os movimentos possibilitariam o reconhecimento de como mulheres brancas, por um lado, foram e são cúmplices na reprodução do racismo, e de como homens negros, por outro, também reproduzem e se beneficiam com o patriarcado.

Para hooks, há uma carência substancial de discussões teóricas sobre o *saber* de experiência feito das mulheres negras na academia. Sua dor não foi e, em grande medida, ainda não é adequadamente nomeada pelo saber reconhecido nesse espaço; e “[e]sse ponto de vista não pode ser adquirido por meio dos livros” (hooks, 2013, p. 123), sobretudo se quem os escreveu não a experienciou. Essa dor vai *além das barreiras da língua*. Por ela mesma ter sentido na pele a falta dessa discussão teórica, hooks defende a “*paixão da experiência*” (hooks, 2013, p. 124, grifo meu) que nossas aprendizas levam consigo para as nossas aulas. Por ter sentido como só com a narração das próprias experiências, suas memórias empiricamente vividas, ela poderia suprir e mesmo relatar essa carência, ela entende a teoria como “um local de cura” (hooks, 2013, p. 83).

O pensamento de Freire concomitantemente dá sentido para e é ressignificado por esse enfoque, em *Ensinando a transgredir*, sobre a experiência específica das mulheres negras (na academia, nos movimentos sociais e na sala de aula como professoras e alunas). As formas com que hooks busca no autor brasileiro compreensões sobre a sua práxis pedagógica (e de luta) para a transformação e se pauta pela prioridade do processo dos aprendizes de tornar-se sujeitos se entremeiam e se fazem perceptíveis em todo o seu texto. No entanto, como argumentei aqui, as suas próprias experiências a levaram a perceber as limitações de uma pedagogia que se balize por perspectivas totalizantes sobre dominação/libertação e, em consequência, sobre prática e teoria. O reposicionamento do corpo, há muito subjugado no/pelo pensamento crítico epistemicamente eurocentrado, em um lugar de importância na sua práxis é, acredito, um caminho de resistência e reapropriação desse pensamento: uma forma de reorientá-lo para corpos reais, frequentemente racializados, generificados e animalizados. A seguir, expando essa discussão, explorando como ela se relaciona com a literatura de viés decolonial em torno dessas questões.

RESSONÂNCIAS COM OUTRAS CONVERSAS

A contribuição hooksiana para uma pedagogia engajada que, prezando pela *integridade* dos sujeitos ensinantes e aprendentes, desafie onto, política e epistemologicamente a cisão entre corpo e mente vem, a meu ver, ao encontro do que sustentam autoras como Quijano (2000), Mignolo e Vásquez (2017) e Oyěwùmí (1997). Essa cisão espelha o dualismo iluminista sobre o qual versa Quijano (2000), para quem o sujeito, nessa concepção o único capaz de elaborar um conhecimen-

to “racional”, foi posicionado acima do “‘corpo’ [que] não pode ser outra coisa que ‘objeto’ de conhecimento” (QUIJANO, 2000, p. 224)⁴⁴.

A cisão entre corpo e mente na episteme eurocêntrica, em Quijano (2000), se aproximava estreitamente da elaboração teórica iluminista dos séculos XVII e XVIII sobre a ideia de raça (e de gênero), ou seja, da elaboração de uma suposta relação de superioridade/inferioridade que justificaria a relação colonial entre dominantes e dominados. A partir dessa perspectiva, “certas raças são consideradas ‘inferiores’ por não serem sujeitos ‘racionais’. São objetos de estudo, ‘corpo’ em consequência, mais próximos da ‘natureza’ [...], domináveis e exploráveis” (QUIJANO, 2000, p. 224-5)⁴⁵.

A ênfase que hooks coloca no corpo situado e na emocionalidade de uma práxis educativa centrada na voz dos aprendizes é, portanto, condizente com a crítica à escolarização ocidental hegemônica, moderna e colonial que fazem Rolando Vásquez e Walter Mignolo. Na conversa que têm sobre as pedagogias decoloniais, Rolando Vásquez assevera que, em sua opinião, um dos principais problemas desse paradigma escolar é que ele “impulsiona um conhecimento sobre o mundo [...], um conhecimento que pressupõe a separação entre o sujeito e o objeto, e que se dedica a descrever a realidade ‘objetivamente’” (MIGNOLO; VÁSQUEZ, 2017, p. 497-8, grifo dos autores)⁴⁶.

Para estes dois autores, uma perspectiva feminista e decolonial (como a proposta por María Lugones) sobre a pedagogia, ao reconhe-

⁴⁴ Tradução minha. Original: “[...] la ‘razón/sujeto’, la única entidad capaz de conocimiento ‘racional’, respecto del cual el ‘cuerpo’ es y no puede ser otra cosa que ‘objeto’ de conocimiento” (QUIJANO, 2000, p. 224).

⁴⁵ Tradução minha. Original: “Desde esa perspectiva eurocéntrica, ciertas razas son condenadas como ‘inferiores’ por no ser sujetos ‘racionales’. Son objetos de estudio, ‘cuerpo’ en consecuencia, más próximos a la ‘naturaleza’ [...], dominables y explotables” QUIJANO, 2000, p. 224-5).

⁴⁶ Tradução minha. Original: “[...] impulsa un conocimiento sobre el mundo. Es un conocimiento que supone la separación entre el sujeto y el objeto, y que se dedica a describir la realidad ‘objetivamente’” (MIGNOLO; VÁSQUEZ, 2017, p. 497-8).

cer que o saber vem a partir do corpo, convoca “a experiência [das] mulheres racializadas e animalizadas [...] [e] se desvencilha da abstração objetivante própria do saber dominante” (MIGNOLO; VÁSQUEZ, 2017, p. 499)⁴⁷. Esse reconhecimento, segundo eles, demanda, pois, des aprendizas que *sentipensem*, reflexionem (pensem e emocionem) a partir de seu local situado na tensão entre modernidade e colonialidade.

Se a nossa práxis se esteia em um sentir e um pensar indissociáveis, ao contrário do que gostaria o sujeito do Iluminismo, podemos abrir caminhos para “resistir à oclusão das nossas formas de saber que nos levam para além das palavras e nos demandam que escutemos o corpo e que nos saibamos enquanto carne” (hooks, 2010, p. 157)⁴⁸. Em outras palavras, podemos abrir caminhos para uma *insurreição de saberes subjugados*, saberes que tradicionalmente foram excluídos da escola e da universidade com a desculpa de não serem “suficientemente teóricos” (hooks, 2013, p. 88) quando, de fato, o foram pelo seu potencial de transformação dessas instituições.

Contra o totalismo na escolarização que pretendia e pretende simplesmente reproduzir os saberes das classes dominantes e, assim, a sua própria existência, pensadores como Paulo Freire propuseram uma práxis revolucionária que se fundamenta no processo dialógico e na conscientização do oprimido. Todavia, a dialética materialista que sublinha essa práxis “marca em Freire um momento importante frente à sua concepção ontológica. Ainda que Freire fosse um fervente crítico em favor de não se ‘diluir’ a condição do indivíduo na noção de ‘classe social’, percebemos que tampouco negou o caráter explícito da mes-

⁴⁷ Tradução minha. Original: “Al convocar la experiencia de estas mujeres racializadas y animalizadas, el feminismo decolonial nos muestra [...] una visión que en su mirar se desengancha de la abstracción objetivante propia del saber dominante” (MIGNOLO; VÁSQUEZ, 2017, p. 499).

⁴⁸ Tradução minha. Original: “[...] resist the closing of our ways of knowing that take us beyond words and demand we listen to the body and know ourselves as flesh” (hooks, 2010, p. 157).

ma” (MARÍN, 2017, p. 89)⁴⁹. De fato, enquanto Freire ([1970] 1983, p. 48) marca a diferença entre opressores e oprimidos em termos de se poder ou não “comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven”, percebemos, para além da crítica à sua linguagem sexista, que neste e dentre os seus outros livros mais antigos, nenhuma ou quase nenhuma atenção é dada a formas com que opressões atingem os nossos corpos que não pela opressão de classe.

Essa concepção adia, entretanto, a questão central de quem é, na nossa sociedade, e oprime. Isto é, esse outro tipo de totalismo ignora o modo como os corpos que mais sofrem até mesmo a opressão de classe são aqueles que foram racializados, genericados, corpos heterocisdiscordantes e corpos neurodivergentes. Teóricas feministas como Oyèrónké Oyèwùmí (1997) se referem ao marxismo como um paradigma androcêntrico sobre as desigualdades, ecoando a expressão de hooks sobre o falocentrismo de muito do pensamento crítico marxista. Ainda no que tange às limitações dessa abordagem à análise crítica social, à silhueta não apenas masculina, como também branca do proletário em Marx, Abdias do Nascimento habilmente resume:

Adotar a análise marxista aos nossos problemas significa uma contradição fatal: nós, os negro-africanos, fomos as vítimas do processo capitalista e fomos novamente vítimas daqueles que supostamente combatem o capitalismo na área industrializada do euro-norte-americanismo. A análise de Marx foi induzida da realidade socioeconômica da Inglaterra, nos primórdios da industrialização capitalista. À época em que os africanos estavam sendo caçados como feras em seu continente e trazidos para as plantações de algodão da Louisiana, do Maranhão ou para os canaviais de Cuba, da Bahia ou da Jamaica. Enquanto os operários europeus, não importa a existência ou não da contradição de classes, tinham seus padrões de vida elevados

⁴⁹ Tradução minha. Original: “El debate en torno a la ‘lucha de clases’ en el momento álgido de la difusión de la teoría marxista en América Latina marca en Freire un momento importante frente a su concepción ontológica. Aunque Freire fue un ferviente crítico del hecho de no ‘diluir’ la condición del individuo en la noción de ‘clase social’, encontramos que tampoco negó el carácter explícito de la misma” (MARÍN, 2017, p. 89).

à medida que a exploração industrial capitalista se expandia às custas da opressão e da destituição completa dos africanos (NASCIMENTO, 1980, p. 170).

Genealogicamente, esse “ponto cego” (hooks, 2013, p. 70) não se dá por acaso. Ele encontra um paralelo epistêmico na crença na possibilidade de se posicionar a partir de uma “epistemologia do ponto zero” (MIGNOLO, 2011, p. 80) para se fazer uma leitura sobre o mundo. Acredito que seja, então, do interesse do sujeito como concebido por esse paradigma, ao se apartar do objeto (para criar a realidade objetiva), o apagamento de seu próprio corpo para que ele se torne o ponto de referência da análise desse objeto. Com esse apagamento, a ilusão de uma neutralidade político-epistêmica poderia ser criada. Mais especificamente sobre a concepção freireana do real, Marín (2017) afirma que ela

era coerente com o debate em torno da aplicação do método dialético do conhecimento [...]. Não há, ao menos da perspectiva deste debate, uma maior aproximação acerca da maneira como nosso olhar está mediado pela representação que temos da realidade ou, ainda, pela forma com que a linguagem constrói, em si mesma, os quadros da realidade que enuncia (MARÍN, 2017, p. 90-1).⁵⁰

Em hooks, a desconstrução de velhas epistemologias e a subsequente construção de epistemologias alternativas (sempre no plural) passa pelo enfrentamento das parcialidades que estruturam e mantêm “a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo [e que] distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade” (hooks, 2013, p. 45). Mais adiante, a autora atrela a produção de epistemologias alternativas ao poder das linguagens pró-

⁵⁰ Tradução minha. Original: “[...] esta concepción de realidad y de objetivación crítica del mundo era coherente con el debate en torno a la aplicación del método dialéctico del conocimiento, al cual ya hice alusión. No hay, al menos desde esta perspectiva del debate, una aproximación mayor en torno a la manera como, nuestra mirada está mediada por la representación que tenemos de la realidad o, más aún, la forma en que el lenguaje construye, en sí mismo, los marcos de realidad que enuncia” (MARÍN, 2017, p. 90-1).

prias ao povo negro: falares que transpõem as barreiras da linguagem padrão, forjados portanto em uma cultura de resistência à linguagem do opressor e ao que nela se considera dizível, mas que não apenas resistem a essa opressão, pois também criam “diferentes maneiras de pensar e saber” (hooks, 2013, p. 228).

Uma outra manifestação do totalismo latente na concepção freireana da realidade poderia ser o efeito que ele tem no seio da relação entre educadore e educande, como ressalta Santos (2018). Em sua defesa de uma *ecologia dos saberes* (ou seja, de um reconhecimento da copresença das diferentes formas de saber que se complementam nas lutas contra a opressão), o autor argumenta que a proposta educativa de Freire acaba por manter a distinção entre educadore e educande apesar de seu empenho em favor do diálogo recíproco. A relação entre elus “é, não obstante, hierárquica. Como a visão fragmentária do contexto é inferior à totalizante, cabe ao professor garantir ou controlar a passagem de uma visão à outra” (SANTOS, 2018, p. 263)⁵¹. Apesar de não estar explícita em seu texto, esta é, no meu entender, uma referência aos critérios elencados na *Pedagogia do Oprimido* para a seleção de temáticas geradoras pelo “investigador” e ao seu papel seminal em relação à “consciência dominada”, aquela que ainda não alçou a compreensão total de sua situação-limite. Segundo Freire ([1970] 1983, p. 113), “faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la”.

Para Santos (2018), qualquer paradigma totalizante que se auto-proclame científico, principalmente quando inserido em uma busca por objetividade dentro dos conflitos sociais, “corre o risco de gerar mono-

⁵¹ Tradução minha. Original: “The distinction between teacher and student is maintained even though the pedagogical process is geared to dialogue and reciprocity. The relation is, nonetheless, still hierarchical. Since the fragmentary vision of the context is inferior to the totalizing one, it behooves the teacher to guarantee or control the passage from one vision to the other.”

culturas de conhecimento rigoroso ou válido” (SANTOS, 2018, p. 262)⁵². Esse autor nos chama igualmente a atenção ao perigo de que, sob essa mentalidade, o processo educativo se torne “uma receita”, um método endurecido. Essa preocupação ressoa em hooks com a de uma pedagogia engajada que reconheça “que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser *constantemente* modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (hooks, 2013, p. 21, grifo meu). Creio que tal reconhecimento passa pela noção da autora de que a voz engajada nunca pode ser fixa ou absoluta, mas estar sempre em movimento, juntamente com o mundo com que dialoga, porque é consciente das próprias ignorâncias.

Ela relata que quando se posiciona em frente a uma sala de aula marcada por explorações que ignora, “compartilh[a] com a classe a convicção de que [s]eu conhecimento é limitado” (hooks, 2013, p. 121) e explica que, como tal, os “modos analíticos de conhecer” que oferece também o devem ser. Portanto, ela se abre, “se submete”, aprende respeitosamente com as experiências vividas que trazem ês aprendizes, não como modos fragmentados de saber, mas como epistemologias alternativas que dão corpo à práxis. Pessoalmente, vejo esse gesto de reconhecimento das limitações do próprio conhecimento como originado de um movimento de evidenciação do próprio locus epistêmico de enunciação e, ao mesmo tempo, como coerente com uma perspectiva da *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2007b, 2018).

Se nos posicionamos, ao contrário, em uma concepção do real como dado, como assinalam Mignolo e Vásquez (2017, p. 506), como “representação, bloqueamos a enunciação tanto por parte de quem representa (epistemologia do ponto zero) como a nossa própria. O representado nos absorve, nos aliena e não nos deixa ver o quê, quem,

⁵² Tradução minha. Original: “[...] any totalizing paradigm, particularly if termed scientific, even popular scientific, runs the risk of generating monocultures of rigorous or valid knowledge” (SANTOS, 2018, p. 262).

quando, para quê e por quê enuncia”⁵³. Os autores defendem que com o esforço para *reflexionarmos* mais conscientes de nossos *loci* epistêmicos de enunciação, podemos começar a nos ver enquanto implicadas, situadas e enraizadas na tensão entre modernidade e colonialidade. Pensando a experiência dos corpos racializados no Brasil, Nascimento (2021, p. 62) articula que o conceito de “lôcus de enunciação posiciona como nossas experiências vividas nos levam a nos filiar a genealogias que formam o projeto ontológico do que somos.”

A meu ver, o foco de hooks sobre a noção de *integridade* e, como resultado, sobre a voz particular de cada alune e sobre as experiências das mulheres negras na academia e no movimento feminista, passa pela noção da *indissociação* entre o lugar corpo-político e geopolítico de onde falamos, sabemos e somos. A tentativa de se esconder o corpo do sujeito (masculino, branco, cristão e epistemicamente localizado no Norte) é “o que pensadoras da decolonialidade chamam de ego-política do conhecimento”, como salienta Menezes de Souza (2019, p. 30)⁵⁴, uma compreensão que, creio, nos leva irrevogavelmente à urgência de uma perspectiva tal qual a que pensadoras como Akotirene (2019) e Lugones (2008, 2014) chamam de interseccional.

A interseccionalidade é mais do que uma adição de múltiplas identidades, de acordo com Akotirene (2019): essa é uma perspectiva que nos permite “dar instrumentalidade teórico-metodológica à *inseparabilidade* estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 14, grifo meu). Sendo estruturas inseparáveis, não podemos então trabalhar decolonialmente apenas com a opres-

⁵³ Tradução minha. Original: “Si [...] nos concentramos en lo representado o el campo de la representación, bloqueamos la enunciación tanto por parte de quien representa (la epistemología del punto cero) como la nuestra misma. Lo representado nos absorbe, nos enajena y no nos deja ver el qué, quién, cuándo, para qué y por qué enuncia” (MIGNOLO; VÁSQUEZ, 2017, p. 506).

⁵⁴ Tradução minha. Original: “This tradition of presupposing the unmarkedness of the speaker [...] characterizes what the thinkers of decoloniality refer to as an ego-politics of knowledge” (MENEZES DE SOUZA, 2017, p. 30).

são baseada na categoria da raça, ou do gênero, ou da sexualidade, ou mesmo com a opressão de classe. Essa “lógica categorial”, sobre que nos alerta Lugones (2014, p. 935), “é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade” e parte da dicotomia hierárquica fundante, concebida por esse paradigma, entre o humano e o não-humano.

Conforme essa lógica hierarquizante, as experiências somadas de uma pessoa poderiam ser igualmente elencadas e categorizadas. É nesse sentido, penso, que hooks denuncia “a obliteração da presença feminina negra” (hooks, 2013, p. 164) nos espaços acadêmicos e de luta de que participa, exemplificando-a com a questão impossível com que mulheres negras se viam e se veem deparadas nesses espaços — “O que [vem] primeiro, nossa feminilidade ou nossa negritude?” (hooks, 2013, p. 164). Se a dominação não pode ser pensada como ora tocando o sujeito ensinante/aprendente pela raça, ora pelo gênero, e assim por diante, isto é, se o corpo oprimido só pode estar presente na sala de aula integralmente, é preciso então pensar em formas de reflexionar a partir de nossos locais enunciativos, de escutar e de se *ouvir escutando* (MENEZES DE SOUZA, 2011).

DE ONDE ESCUTO

Para mim, a ressignificação de hooks sobre o pensamento de Freire não tem, em absoluto, o efeito de revogá-lo. Pensar que sim seria se subscrever à “oposição binária tão embutida no pensamento e na linguagem ocidentais [que] torna quase impossível que se projete uma resposta complexa” (hooks, 2013, p. 70) ao seu trabalho. Pessoalmente, penso que hooks consegue elaborar uma resposta complexa e delicada ao seu amigo, mentor e guia. Ler a respeito de seus sentimentos intensos, cheios de reverência pelo educador pernambucano, e, em

seguida, reler a *Pedagogia do Oprimido* me trouxe de volta à primeira vez em que a li, durante a minha graduação em Letras.

Entre os livros da minha mãe, que é professora infantil, eu havia encontrado uma edição de 1983 desse livro, já um tanto amarelado, que ela por sua vez “herdara” da minha avó, professora de português, e assinado por ela e pela minha tia (que é professora de História). Segundo a minha avó, esse livro foi adquirido naquele ano enquanto Freire estava na Faculdade de Educação da UFG, em Goiânia, para dar uma palestra. Em 2010, eu estava trabalhando como monitor do transporte coletivo dessa cidade e foi, então, lendo em meio à algazarra dos passageiros, entrando e saindo da estação, e dos ônibus que iam e vinham, que ganhei a coragem e a linguagem com a qual articular que tipo de professor eu queria ser.

Percebo também entre muitos dos autores em quem busco meu entendimento sobre quem foi Freire e sobre a sua contribuição de valor inestimável, de fato insuperável, para o nosso quefazer político e pedagógico uma relação profundamente afetiva com a sua pessoa e com seus ensinamentos. Isso certamente se deve ao radicalismo amoroso que ele defendia e, provavelmente em igual medida, à atmosfera que sua presença emanava de paz, de amor e de coragem (hooks, 2013, p. 79). Como Santos (2018) e Walsh (2014) (e como hooks também sinaliza), acredito que o contexto histórico e geopolítico a partir do qual Freire escrevia nos ajuda a entender o seu posicionamento. Santos (2018) aponta para o sentimento compartilhado por intelectuais progressistas do meio do século passado de que uma revolução (do proletariado e ao nível do Estado-nação) era uma via possível e desejável: esse era o caminho para a transformação que se concebia então. Walsh (2014), como hooks, se refere a Freire como um guia, e também como um avô. Depois de nos contar como se distanciou dele e da teoria crítica ocidental, para posteriormente se reencontrar com seus ensinamentos, ela diz (direcionando-se a ele) crer que “se estivesse vivo hoje,

também estarias interessado na colonialidade; se assim fosse, nossas trilhas de caminhada divergentes teriam se conectado e cruzado novamente”⁵⁵ (WALSH, 2014, p. 23).

Do meu ponto de vista, hooks não retira nada ou quase nada de Freire, mas problematiza, aprofunda e complexifica. O trabalho dele, como água para quem tem sede, mesmo contendo “um pouco de terra [...] foi uma água viva para mim” (hooks, 2013, p. 71-2). Apesar do “ponto cego”, da terra a que ela se refere, parece-me que para a autora a característica definidora do trabalho dele foi a coerência entre sua defesa do diálogo, franco e amoroso, e sua práxis sempre aberta a esse diálogo, sempre preocupada com o sofrimento do povo, com a luta contra as causas desse sofrimento e a certeza de que essa transformação é possível. Como a autora pontua, Freire “sempre reconheceu que se situa na posição do homem branco” (hooks, 2013, p. 20), e, além do mais, ele “parece ficar mais aberto à medida que fica mais velho” (hooks, 2013, p. 77). De fato, hooks reitera que Freire abordou muitas das críticas que lhe foram feitas em seu trabalho posterior.

O olhar crítico e decolonial que hoje podemos direcionar a alguns aspectos do trabalho de Freire se beneficia de uma tal abertura. Como a própria autora admite, essa abertura e generosidade é algo que frequentemente falta no âmbito acadêmico, e essa abertura se estende à possibilidade que existe em Freire de nos identificarmos com formas outras de opressão que, mesmo quando não abordadas diretamente por ele, são o fator que une ês oprimides além das fronteiras. Exemplificando e dando corpo a essa propriedade do pensamento freireano, hooks relata que, enquanto o lia, se sentiu “fortemente identificada com os camponeses de que ele fala e com os meus irmãos e irmãs negros, meus camaradas da Guiné-Bissau” (hooks, 2013, p. 66),

⁵⁵ Tradução minha. Original: “*Vacilo al decir que si estuvieras vivo hoy, también estarías interesado en la colonialidad; si así fuera, nuestros senderos de caminata divergentes se habrían conectado y cruzado nuevamente*” (WALSH, 2014, p. 23).

uma identificação que, segundo ela, às vezes não ocorria ao ler textos do chamado feminismo branco.

Para mim, lendo hooks e Freire em paralelo, essa é a principal lição com que fico. Ter crescido na periferia de uma metrópole latino-americana (Goiânia) que frequentemente figura entre as mais desiguais da América Latina⁵⁶ e sido, naquele lugar, uma criança *queer*, eu experienciei empiricamente o hétero e o cissexismo. No entanto, e esse é o ponto principal, por nunca ter sentido de forma direta, na minha própria pele, o racismo e o sexismo misógeno, por exemplo, a minha práxis (pedagógica e de vida) não poderia jamais prescindir do diálogo com as experiências de todes que tragam, com elas, novas leituras dos/para os *mundos* que desejamos. Reconhecer a integridade de nossas aprendizagens, em suas necessidades específicas e em suas vozes e vivências únicas, é vital para uma práxis libertadora em uma perspectiva de uma pedagogia engajada com caminhos múltiplos para a liberdade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em Processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974] 1983.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1976] 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2013.

⁵⁶ Fonte: SECOM UFG. Goiânia, a cidade mais desigual. Disponível em: <<https://secom.ufg.br/n/38771-goiania-a-cidade-mais-desigual>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, A. L. S. de. Parentesco Intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos. In: FREITAS, A. L. S. de et al (Orgs.) **Paulo Freire: em diálogo com outros(as) autores(as)**. Passo Fundo: Mérito, 2014. p. 17-40.

hooks, b. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York; London: Routledge, 1994.

hooks, b. **Class matters: where we stand**. New York: Routledge, 2000.

hooks, b. **Teaching community: a pedagogy of hope**. New York: Routledge, 2003.

hooks, b. **Teaching critical thinking: practical wisdom**. New York: Routledge, 2010.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, 22(3): 320, p. 935-52, 2014.

MARÍN, P. C. Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. WALSH, C. (Ed.) **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir - Tomo I**. Quito: Abya Yala, p. 33-103, 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. MACIEL, R. F. E.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Judiaí: Paco Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal languages, coloniality and globalization from below. GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (Eds.) **Glocal languages and critical intercultural awareness: the South answers back**. New York: Routledge, p. 17-41, 2019.

MIGNOLO, W. **The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options**. Durham; London: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W.; VÁSQUEZ, R. Pedagogía y (de)colonialidad. WALSH, C. (Ed.) **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir - Tomo II**. Quito: Abya Yala, p. 489-508, 2017.

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(60.1), p. 58-68, 2021.

OYĚWÙMÍ, O. **La invención de las mujeres**: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: En la frontera, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, p. 201-46, 2000.

SANTOS, B de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**. CEBRAP, p. 71-94, 2007b.

SANTOS, B. de S. **The end of the cognitive empire**: the coming of age of epistemologies of the South. Durham; London: Duke University Press, 2018.

SECOM UFG. Goiânia, a cidade mais desigual. Disponível em: <<https://secom.ufg.br/n/38771-goiania-a-cidade-mais-desigual>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

THE WASHINGTON POST. **Why bell hooks didn't capitalize her name**. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2021/12/15/bell-hooks-real-name/>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados**: Educación y Sociedad, año 1, n. 1, p. 17-31, 2014.

8

Ana Lúcia Souza de Freitas

Lynn Mario Menezes de Souza

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Ana Paula Marques Beato-Canato

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: educação, linguística aplicada e decolonialidade

CONTEXTUALIZAÇÃO

Como encerramento da disciplina *Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada*, organizamos um evento *on-line* nomeado Diálogos com Paulo Freire: *Educação, Linguística Aplicada e Decolonialidade*, realizado no dia 02 de julho de 2021, com transmissão ao vivo pelo canal do Youtube do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná. Caso queira assistir, acesse o QR code, disponível na Figura 1. Convidamos Lynn Mario Menezes de Souza e Ana Lúcia Souza de Freitas para um diálogo que partiu de perguntas previamente formuladas por discentes e por nós, como responsáveis pelo evento e pela disciplina. Assim, o evento aconteceu a partir de uma conversa que tentamos propor a partir de tais indagações e este capítulo apresenta o aprofundamento das reflexões iniciadas naquele momento. Você está convidada/o/e a engajar-se nessa conversa.

Figura 1 - Cartaz de divulgação do evento *Diálogos com Paulo Freire: educação, linguística aplicada e decolonialidade*. Elaborado por Danielle Rêgo.



Fonte: arquivo pessoal.

Link e QR code do evento *Diálogos com Paulo Freire:
Educação, Linguística Aplicada e Decolonialidade*:



<https://www.youtube.com/watch?v=C9QQKLVR7c&t=3113s>

Conforme exposto no primeiro capítulo deste mesmo e-book, a oferta da disciplina foi motivada por nossas recentes leituras sobre (de)colonialidade e relações que passamos a fazer com a obra de Paulo Freire, citadas inclusive, muitas vezes, por autoras/es/us decoloniais. Como tínhamos leituras de algumas obras de Paulo Freire, decidimos retomar alguns de seus trabalhos e ofertar a disciplina, organizada de modo a abrir espaços para diálogos entre seus conceitos e outras noções desenvolvidas e debatidas no âmbito da Linguística Aplicada, nossa área de atuação. Durante a oferta da disciplina, neste momento tão complexo, difícil, em virtude da pandemia de Covid-19 bem como do cenário político e social mais amplo, vivenciamos semanas de muita leitura, muito aprendizado, muita reflexão, e também de muita emoção, muita amorosidade e muito esperança na (re)descoberta da pedagogia freireana.

Um dos conceitos freireanos que nos inspirou no planejamento desse evento *on-line* é o de diálogo como princípio da relação humana, uma vez que Freire nos ensina que não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e às pessoas, por que o amor também é diálogo e encontro para “sermos mais”. Para a construção desse diálogo, convidamos Ana Lúcia Souza de Freitas, que é estudiosa de Paulo Freire, tem doutorado em educação, e pós-doutorado em Pedagogia Crítica.

Lynn Mário Menezes de Souza, por sua vez, é da área de linguagens, tem experiência na área de linguística, com ênfase em linguística aplicada. Liderou por muitos anos o Projeto Nacional de Letramentos e atualmente tem se dedicado a estudos decoloniais.

Avaliamos que a maneira como construímos o evento *on-line* ilustra nossa busca por aproximar pessoas de diferentes áreas e assim proporcionar uma ampliação de olhares ao abordar a pedagogia freireana entrelaçada com outros conceitos e perspectivas. Acreditamos também que o evento ilustra o quanto não temos o ensejo de defender a obra freireana como acabada, como tendo um fim em si mesma, ou ainda sem um entendimento rigoroso, como algumas pessoas criticam; ao contrário, a oferta da disciplina e os eventos que promovemos, como este de encerramento da disciplina, mostram o nosso movimento em busca de entender melhor, aprofundar e avançar as discussões sobre o legado de Paulo Freire e as relações possíveis entre diferentes áreas do conhecimento e a reverberação deles em nossa práxis. O evento foi organizado de forma que Lynn e Ana pudessem responder a algumas perguntas previamente elaboradas pelas pessoas que participaram da disciplina, e por nós, e que foram enviadas antes do evento porque acreditamos que assim poderíamos construir um diálogo entre saberes e entendimentos. Este capítulo constitui uma oportunidade de revisão e ampliação das reflexões apresentadas no dia do evento, num exercício que tanto Ana Lúcia quanto Lynn Mario fizeram a partir da transcrição de suas falas.

Antes de passarmos para o diálogo entre nós, como um convite para que você se engaje nas reflexões apresentadas, reproduzimos a seguir as questões enviadas à Ana e ao Lynn Mario.

1. Gostaríamos que vocês se apresentassem e falassem um pouco sobre a trajetória acadêmica de vocês e os diálogos que fizeram e fazem com Paulo Freire.

2. Gostaríamos de pedir que vocês comentassem sobre quais aproximações, distanciamentos e ampliações percebem entre as propostas freireanas e os estudos sobre educação e educação linguística mais recentes.
3. Em várias de suas obras, Freire enfatiza a ideia de que somos eternas/os/es aprendizes. Dessa forma, a sala de aula seria compreendida como um espaço em que todas/os/es aprendem. No mesmo sentido, Menezes de Souza e Monte Mor (2018) destacam que “There is no total knowledge and no total ignorance. Knowledge is always partial and is ignorance in the same way that ignorance includes knowledge”. Embora essa ideia seja bastante difundida, parece que a educação bancária ainda é muito presente nos espaços escolares. Desse modo, gostaríamos que vocês comentassem sobre maneiras pelas quais podemos contribuir para que a sala de aula se constitua como um espaço em que haja uma compreensão de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, [1996] 2005, p.25).”
4. Um conceito central em nossos estudos é o de linguagem. Desse modo, o conceito de palavra-mundo freireano é muito caro a nós, assim como a reflexão sobre a natureza ideológica da linguagem, quando em *Pedagogia da Esperança*, inspirado em diálogos com Marcio Campos e texto escrito em conjunto com ele, Freire nos convida ao “suleamento”, ideia bastante discutida atualmente a partir dos estudos decoloniais. Gostaríamos de ouvir vocês sobre o conceito de linguagem em Freire e sua relação com os estudos contemporâneos sobre os entendimentos de língua/linguagem.
5. Dando continuidade à discussão sobre linguagem, gostaríamos de passar para a ideia de ler-se lendo e ouvir como interpretam essa ideia freireana. Especificamente para você, Lynn Mario, gostaríamos que falasse um pouco sobre como perce-

be que o conceito de letramento crítico expande a proposta de ler-se lendo de Freire.

6. Partindo do princípio que a proposta de Freire de ler a palavra-mundo e ler-se lendo enfatiza a maneira como os sentidos são construídos de forma situada social e contingencialmente, trazemos o seguinte questionamento: na proposta pedagógica freireana haveria abertura para o dissenso? Em que sentido?
7. Ainda pensando que nossa leitura de mundo é situada social e contingencialmente, gostaríamos de trazer as seguintes questões: como os discursos de ódio são construídos e por que se propagam mais no ambiente *on-line*? Qual seria nossa responsabilidade nessa construção discursiva? Em nossas salas de aulas (ensino superior e básico), o que podemos fazer quando estudantes reproduzem discursos de ódio? Podemos considerar que a pessoa está defendendo uma “perspectiva pessoal” individual e que pode ser explicada pela genealogia? Se possível, poderiam explicar/aprofundar a genealogia e a auto-genealogia?
8. Dando continuidade à essa discussão, tanto as leituras de Freire quanto de textos sobre letramento crítico e decolonialidade nos fazem pensar no fenômeno da “auto verdade”. No Brasil, especificamente, desde as manifestações de junho de 2013, temos presenciado uma polarização da população, cenário que se constitui como terreno fértil para que auto-verdades, discursos de ódio e *fake news* sejam disseminadas com facilidade. Nesse contexto, em primeiro lugar, gostaríamos de pedir que façam uma explanação sobre o conceito de verdade em Freire e em autores/as decoloniais.

Em seguida, gostaríamos de questionar: como as ideias freireanas e a proposta de letramento crítico poderiam nos ajudar a pensar em ações pedagógicas? Ainda, como podemos contribuir para o rom-

pimento de fenômenos como auto-verdade, negacionismo e divulgação de falsas verdades?

9. Ainda nessa esteira, outra controvérsia constante é a da educação neutra versus ideológica e os limites de nossa liberdade de cátedra. Nesse debate, Freire é muito lembrado e frequentemente apontado como responsável pelas mazelas da educação brasileira. Gostaríamos de pedir que comentassem sobre esse debate, os princípios que informam diferentes olhares e como podemos atuar para aprofundar a discussão.
10. Em alguns momentos, Freire parece trazer avaliações que apontam para certo e errado enquanto, em outros momentos, o autor enfatiza a pluralidade/diversidade e a importância de se manter num mundo com várias perspectivas. Como conciliar/lidar com isso?
11. Em meio à pandemia, temos visto o esforço de alguns governantes em elevar a educação à categoria de serviço essencial. Na opinião de vocês, quais são os desdobramentos dessa decisão?

Caso isso ocorra, uma questão que nos toca é como reinventar nossa forma de lutar por direitos, como sugere Freire (1996), tendo em vista que será vetada a possibilidade de greve, por exemplo.

12. Atualmente, temos discutido amplamente pensamentos/ideias/movimentos de/anticoloniais. Na avaliação de vocês, as ideias de autonomia, conscientização, educação e linguagem, por exemplo, poderiam se aproximar de conceitos dentro das propostas decoloniais? Como veem Freire inserido ou inspirando movimentos de busca por decolonialidade atualmente?
13. Lendo Paulo Freire e as ideias de letramento crítico e pedagogias decoloniais, é inquietante pensar em como adotar propostas pedagógicas problematizadoras dentro da estrutura escolar em que

muitas/os de nós atua, nas quais há controles, planos de ensino rígidos, livros didáticos a serem seguidos e avaliações bimestrais. Diante desse cenários, surgem algumas questões: nesses contextos, é possível adotar práticas pedagógicas problematizadoras de forma coerente? Como lidar com avaliações/provas, muitas vezes, produzidas a priori, sem considerar o contexto?

DIÁLOGOS ENTRE SABERES: LYNN MARIO E ANA FREITAS APROFUNDAM AS DISCUSSÕES

Adriana e Ana Paula - Iniciamos essa conversa agradecendo vocês, Ana e Lynn Mario, pela disponibilidade em revisitar a transcrição do evento Diálogos com Paulo Freire: educação, linguística aplicada e Decolonialidade e aprofundar as discussões. Como sabem, o evento foi organizado por nós e pelas pessoas participantes da nossa disciplina Pedagogia Freireana, Educação Linguística e Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Foi um momento que caracterizou-se como o encerramento da disciplina, mas obviamente não das reflexões. Para iniciar, poderiam nos contar um pouquinho da trajetória acadêmica de vocês, os diálogos que fizeram e fazem com a obra de Paulo Freire, e ainda um pouco sobre as impressões com relação às perguntas que foram feitas à vocês? Assim, a gente dá início ao nosso diálogo, começando por Lynn Mario, por ser da área mais próxima ao grupo, e depois seguimos com Ana nesse processo de entrecruzamento de ideias e provocações.

Lynn Mario - Eu sou tecnicamente da área de linguística; sou formado em linguística, mas eu critico muito a linguística talvez justamente pelas minhas leituras de Freire; vejo a linguística como algo demasiadamente abstrata e sem grandes preocupações com os aspectos sociais e ideológicos. É uma linguística com a qual eu não me identifico, mas minha formação inicial no Bacharelado foi em linguística e foi onde eu

primeiro li a *Pedagogia do Oprimido* de Freire, no início da década de 70, em português. Eu me formei na Inglaterra e eu acho que estava no meu primeiro ou segundo ano da graduação; eu recebi o livro do meu pai que era um velho marxista português que me mandou esse exemplar; os colegas e especialmente o professor da disciplina (era uma disciplina de ciências políticas) me pediram para fazer traduções de trechos do livro; esse foi o meu primeiro contato com Freire e curiosamente esse contato com Freire me provocou uma dúvida porque eu não conseguia, pela minha experiência de vida na época, eu não sabia, lendo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, se eu era opressor ou oprimido; explico: nasci numa ex-colônia britânica fazendo parte da elite local, que me colocaria no papel de opressor diante do sofrimento dos locais; quando fui mandado para escola na Inglaterra ainda pré-adolescente eu enfrentei todo o racismo na Inglaterra na época. Então, nessa situação, me vi como oprimido; enfim, a primeira dúvida minha, a primeira experiência de ler Freire era: afinal onde que eu me encaixo? Foi a minha primeira experiência da complexidade do Freire. Infelizmente eu tenho visto ao longo dos anos as pessoas tenderem a ler Freire de uma forma menos dialógica do que eu gostaria (sobre dialogismo na linguagem, veja BAKHTIN, 1997; 2005). A minha leitura de Freire é uma leitura que dialoga muito com ele; eu vou dizer um pouco sobre essa minha experiência com Freire ao longo da minha vida acadêmica porque eu acho que a minha vida acadêmica dificilmente se distancia da minha experiência de vida pessoal; então, depois que me formei, fui me voluntariar para a pós-Revolução moçambicana que havia sido uma revolução marxista e acabei virando professor de linguística aos 21 anos, sem experiência nenhuma de ensino; eu me vi como professor de linguística na universidade de Moçambique; eu nunca tinha dado aula e não pretendia ser professor. Eu me formei em linguística traumatizado pela linguística e nunca quis ser professor de linguística, nunca; muito menos ser professor! De repente me encontrei nessa situação e, curiosamente, enquanto eu estava no café da cantina da faculdade tentando preparar o que seria uma aula de linguística para

os graduandos (devia parecer bastante perturbado), uma pessoa que estava ao meu lado, uma professora da Universidade que por acaso era uma pessoa bastante significativa, (ela era a esposa do fundador do *African National Congress* que era o movimento anti Apartheid da África do Sul na época, isso foi em por volta de 1976) veio conversar comigo; ela era professora de Sociologia na universidade (infelizmente acabou sendo assassinada uns poucos anos depois); provavelmente, ela viu a cara de perturbado que eu tinha e veio conversar comigo; aí eu expliquei que ia dar aula e que nunca havia dado aula. Aí ela falou para mim, assim do nada, “você ouviu falar num tal de Paulo Freire?” e eu tinha, obvio! Falei da minha experiência nos primeiros anos da faculdade, mas nunca liguei Freire com linguística: aí ela disse “olha o que que disse o Freire? O Freire fala em começar a partir daquilo que os alunos sabem, começar a partir do sabido dos aprendizes não é isso?” pois é, lembrei! Ela falou “é isso! você vai entrar na sala de aula perguntar para os alunos o que que eles já sabem, o que já aprenderam sobre linguística e tudo vai fluir a partir disso; tudo vai fluir”; ela falou para mim uma coisa importante que me faz até hoje pensar muito sobre Freire: ela disse “não entra monologando na sala de aula; não entra querendo explicar se você nem sabe o que eles sabem ou não entenderam, entra dialogando”.

Então foi isso que eu fiz: entrei e a minha primeira aula na vida foi baseada em perguntas e aí, na medida que ia respondendo a perguntas, eu desenvolvia a aula; e assim foi que eu desenvolvi a minha metodologia de dar aula que eu uso até hoje; então foi graças ao Freire que eu me tornei Professor, digamos; a segunda experiência, uns anos depois, agora já em meados de 1980, aconteceu no Brasil como professor da PUC de São Paulo; em junho daquele ano foi o retorno do Freire depois de 15 anos em exílio, de volta ao Brasil. Naquele dia todas as aulas foram suspensas e o Freire foi trazido diretamente do aeroporto para o teatro da Universidade lotado. Ainda estávamos no Fim da Ditadura.

O teatro estava lotado de professores e alunos da PUC para receber o Freire. Foi uma experiência que eu não esqueço nunca; mui-

to marcante! Foi uma experiência memorável: aplausos de uns 15 a 20 minutos sem parar! não se ouvia mais nada a não ser os aplausos! O Freire no palco e o Freire naturalmente chorando. Ele fez um pequeno discurso improvisado e uma das coisas que me marcou muito naquela fala dele: ele falou da esperança e como (não me lembro de suas palavras exatas), mas de não ficar esperando o esperado, mas esperar o esperado de uma forma ativa; ele tentou justificar a produção dele durante esse período esperando a volta para o Brasil. Enfim, outro momento, para mim marcante, de Freire, anos depois, devia ser por volta de 1985, e ainda como professor da PUC; nessa época eu era professor de estudos linguísticos e, de forma geral, na época havia muitas pesquisas sobre leitura e um interesse grande no desenvolvimento de leitores e da habilidade de leitura; era um problema porque, na época da ditadura, a leitura não era promovida em sala como atividade de sala de aula; então, nós, através da PUC, tentávamos desenvolver várias ações, (digamos “subversivas” aos olhos da ditadura da época), fazíamos muitas atividades informais voluntariamente junto aos professores da rede pública em São Paulo, falando sobre leitura; mas falando sobre uma leitura diferente da leitura reprodutora que os professores faziam na época em sala de aula; a gente não usava a palavra “crítica”, mas usava perguntas; a gente perguntava para os professores “como é que você faria isso com seus alunos?” Enfim, começamos a falar sobre leitura crítica e o que seria uma leitura crítica; como desenvolver uma leitura não reprodutora em sala de aula? Poucos anos depois, isso tudo passou a ser uma atividade institucionalizada, digamos. Foi formada a associação de professores de língua inglesa do Estado de São Paulo - APLIESP, da qual eu fiz parte e a gente, oficialmente, através da PUC, oferecia cursos sobre leitura para professores da rede pública; enfim Freire indiretamente presente nisso tudo! Depois, quando eu estava fazendo meu doutorado em Semiótica (fiz meu mestrado em linguística aplicada) também na PUC de São Paulo, a minha área de pesquisa já não era mais linguística, era a literatura das Nações recém-independentes, as ex-colônias britânicas e independentes e a produ-

ção literária dessas Nações, na Ásia, na África e no Caribe. E por que é que Freire era importante aqui? Esses escritores usavam a expressão *writing back* (ASHCROFT et al 1989) ; eles escreviam de volta ao centro antes metropolitano colonizador; eles queriam dizer : “Nós não somos quem vocês pensam que somos”; esse era o tom desse tipo de crítica; aí entram pensadores como Edward Said (1978) falando de orientalismo; todo o grande estudo dele demonstra como os orientais, os asiáticos de forma geral, foram retratados durante séculos pela Europa como passivos, misteriosos, traidores, de uma forma complicada, às vezes positiva, em termos de beleza, mas negativa em termos de conteúdo. Pareciam dizer: “Não confie em um asiático! Se você virar as costas, ele vai te enfiar uma faca!” Esse era o tom da representação colonial dos asiáticos. Onde é que entra o Freire aqui? De novo, na ênfase ao contexto: quem é que está representando quem, de forma “verdadeira”? É esse aspecto: o que é ideológico? O que é autêntico? O que é aprendido da realidade através da ideologia e o que é realidade não ideológica? A minha tese na época tratou de questionar esse aspecto, defendido pelo marxismo ortodoxo, que era predominante na época, que dizia haver uma visão “real” fora da ideologia. As teorias de desconstrução, na época (DERRIDA, 1973; FOUCAULT, 1996), questionavam essa possibilidade; propunham que todo significado é construído em contexto, e é relacionado com as intenções e interesses e pressupostos dos falantes; por isso, diziam que não era possível falar num “real” fora da “ideologia”; tudo era ideológico e tudo era textual, no sentido de que tudo era construído por uma rede de significação preexistente, da qual nenhum usuário de linguagem podia escapar. Enfim, aí entra de novo a relevância do Freire, mas talvez diferente do próprio Freire, que havia sido influenciado pelo marxismo ortodoxo quando escreveu *Pedagogia do Oprimido*. Por isso, partindo do Freire, comecei a questionar o conceito de “rigor epistemológico” que ele usava; ele fazia uma diferença entre o senso comum, “a ingenuidade”, o entendimento “ingênuo” do “senso comum” e um entendimento mais “rigoroso” da realidade, que ele chamava de “epistemológico”; óbvio

que eu comecei a questionar isso, questionando essa separação entre um entendimento “verdadeiro”, “rigoroso” e “epistemológico” e outro “ingênuo”, apenas de senso comum. Afinal, é o contexto sócio histórico do falante que define o que ele considera verdadeiro, rigoroso e epistemológico; um interlocutor desse falante, vindo de outro contexto sócio histórico pode ter outra visão da verdade e da ciência. Afinal era isso que o Edward Said havia discutido em termos da representação colonial dos asiáticos como exoticamente belos apenas quando não traíam; os asiáticos naturalmente tinham uma outra representação de si mesmos. É preciso questionar essa visão de que haja um ponto único e privilegiado de definir o real e o universal. Então, de que forma um tipo de saber pode ser considerado “epistemológico” enquanto outro pode ser deficiente? Pouco tempo depois, no fim da década de 90, eu participei de uma pesquisa sobre educação indígena no Acre com colegas da UNICAMP (SOUZA, 2001a; SOUZA, 2001b) onde me deparei com a produção de textos que pareciam ser desenhos, produzidos por aprendizes em cursos de alfabetização (ainda “alfabetização”) em português; os aprendizes, adultos indígenas, produziam esses desenhos visuais em vez de textos alfabéticos; comecei a estudar isso e com a minha experiência da semiótica comecei a perceber que eram de fato textos e não apenas desenhos; eram textos; se comunicavam, faziam sentido através do desenho, da mesma forma que nós, numa cultura alfabetizada, nos comunicamos através de textos alfabéticos; então, de novo entra a questão do conflito entre o olhar de um grupo e o olhar de outro grupo, ou entre o olhar da Cultura hegemônica, aqui na forma da cultura acadêmica. O que que dificultava a nossa interpretação desses textos indígenas era que eram textos visuais. Em nosso contexto acadêmico, desprezamos desenhos que nos parecem meros rabiscos infantis sem conteúdo; esperamos textos alfabéticos como os únicos capazes de se comunicar de forma “rigorosa”; acreditamos que desenhos, pelo contrário, fazem parte do “senso comum”. Enfim, nós acadêmicos não conseguíamos ler esses textos de outra forma. Aí comecei a questionar de novo essas categorizações de Frei-

re. Pensei: “Se ele estivesse aqui podia ter essa discussão com ele!” Era uma discussão que me incomodava até como professor de Literatura com as leituras dos textos de outro grande pensador brasileiro, Antonio Candido (1965). Uma das coisas que o Antonio Candido (ele estava falando mais em textos literários importantes) fala é que é importante ligar o texto com seu contexto de produção; então, você só podia ler e entender o texto em termos de seu contexto de produção; tudo bem, isso combina um pouco com o que Freire diz. Porém, precisamos entender que há diferentes contextos de linguagem e diferentes contextos de saber; precisamos nos conscientizar que o contexto de saber e de linguagem do aprendiz não é necessariamente o mesmo contexto de saber e de linguagem do educador. Em termos dessa minha pesquisa com a educação indígena, eu me deparei com uma lacuna epistemológica, ou melhor dizendo, me deparei com um conflito entre epistemologias diferentes. Na época era quase que um clichê dizer que todo texto é produzido no contexto; era assim que a gente fazia as análises ideológicas da leitura e da literatura. Só que a gente não levava em conta que enquanto leitores e produtores de linguagem e de saber, as nossas leituras também são textos produzidos em determinados contextos. A leitura é sempre um momento de confrontação entre o contexto de produção do autor do texto e o contexto de produção do leitor do texto; um texto, ou a significação em si é uma arena de conflito, em sentido bakhtiniano (1997; 2005), entre dois contextos: o da produção da leitura de um lado, e o da produção da escrita do outro. Então voltei a Freire e eu vi que isso não é tão claro em suas obras: como podemos separar grupos sociais em termos de saberes mais legítimos e menos legítimos? Até aquele momento pelo menos havia essa ideia de que enquanto educadores somos em princípio de uma classe mais privilegiada de que os nossos educandos, que o nosso saber seria mais legítimo. Nós achamos que precisamos pensar sobre o contexto de produção do saber dos nossos educandos, de classes sociais menos favorecidas, até marginalizados; mas dificilmente em Freire você é levado a questionar o contexto de produção de

sua própria leitura enquanto educador; ele fala muito em tomar cuidado para ser solidário, ficar na escuta, para não ser arrogante; mas Freire não nos faz questionar ou atentar às nossas próprias leituras. Ele começou a falar sobre isso numa fala que fez em Cuiabá em 1982 (FREIRE 1982) a missionários que atuavam junto a comunidades indígenas; nessa fala Freire levanta essas questões claramente: a questão do confronto de leituras diferentes, do conflito entre interpretações culturais e linguísticas. Aqui Freire questiona a naturalização da interpretação Cristã de valores indígenas, mas eu não vi isso de uma forma desenvolvida em outros textos de Freire, e continua a ser uma crítica que eu tenho ao seu trabalho. Parece que todo mundo aceita em Freire as dicotomias entre opressor e oprimido, entre educador e educando. Porém o educador não é levado a se questionar, a se ver também como produto de sua própria história; isso passou a me incomodar bastante quando eu comecei a escrever mais tarde sobre letramento crítico; essa necessidade do professor também se ver como um produto da história; uma história diferente da história do seu educando; acho importante o professor poder identificar os conflitos entre a sua história e a história do educando. Comecei a desenvolver essa minha crítica do Freire usando Freire, através dos conceitos de Freire de “estar no mundo” e “estar com o mundo” (SOUZA, 2011). Freire dificilmente desenvolve isso; ele usa essas expressões, mas dificilmente desenvolve isso. Eu resolvi desenvolver isso por mim mesmo e passei a entender estar no mundo como estar junto com meus interlocutores num contexto situado em termos históricos e em termos espaciais: estou no mundo com vocês agora; passei a entender estar com o mundo como uma referência a toda a bagagem cultural e ideológica que me constrói como sujeito. Então, agora eu estou no mundo com vocês falando com vocês, mas ao mesmo tempo, estou com o mundo uma vez que trago, nas minhas costas, para esse encontro, o mundo que me construiu como sujeito, talvez diferente do mundo que vocês trazem para esse mesmo encontro. Para mim, isso trouxe dois níveis de complexidade ao momento do ato de ler: o contexto imediato de leitu-

ra (o que estou lendo? Qual o contexto da produção desse texto?) e o que trago a esse momento que afeta a minha leitura (quais saberes e valores trago para me ajudar a entender esse texto? Como esses facilitam ou impedem o meu entendimento?). Então recuperando o que eu falei um pouco antes, num momento de leitura, ou de entendimento, não se trata de um diálogo de simplesmente duas pessoas conversando; trata-se de duas pessoas trazendo duas histórias diferentes, às vezes em conflito, para o mesmo encontro. Isso me faz estar atento para questionar os dois interlocutores num diálogo.

Portanto, um diálogo não é simplesmente uma troca; o diálogo passa pela mesma problemática da transmissão de saber que o próprio Freire desenvolveu criticando o conceito de transmissão de saber como 'educação bancária'; não é simplesmente uma mera transmissão de um interlocutor para o outro; o diálogo é sempre complexo e sempre opaco. Como interlocutores num diálogo, temos que fazer um esforço para nos fazermos entender; então o diálogo passou, para mim, a ser um conceito problemático que precisamos desenvolver. Passei a falar sobre esse diálogo, de novo influenciado por Freire, mas tentando ir um pouco além de Freire, trazendo uma complexidade ao diálogo que ele muito provavelmente deve ter pensado, mas não está tão explicitado em sua obra, que é a ideia de "ler se lendo" (SOUZA, 2011). Ao mesmo tempo, eu sou leitor de Jacques Rancière, o autor de o Mestre Ignorante (RANCIÈRE, 1987); então, eu trago isso também para as minhas leituras de Freire; de novo, essa ideia de o confronto de dois tipos de saberes diferentes, um confronto de duas experiências de vida diferentes no mesmo espaço tentando promover um diálogo; o Rancière vai dizer que não é tão simples assim, que o resultado de um diálogo depende da seguinte questão: os interlocutores partem de um princípio de igualdade ou não. Para o Rancière, é preciso PARTIR de um ponto em que ambos se consideram iguais em sua capacidade de construir saber e significação. Para Rancière (WAKS, *et al.* 2021), a emancipação consiste nesse pressuposto de igualdade inicial. O

Freire, pelo contrário, parece partir do princípio de desigualdade inicial (uma parte caracterizada pelo saber ingênuo, de senso comum, e outra parte caracterizada pelo saber rigoroso, científico); enquanto Freire propõe almejar a emancipação no fim do encontro pedagógico, Rancière vê a emancipação no início desse processo, quando ambos, professor e aprendiz se veem como iguais. Para Rancière, o problema da emancipação está na seguinte questão: se a gente vê uma distinção entre as capacidades e saberes do professor e do aprendiz, em que momento do processo pedagógico essa distinção é apagada? Para Rancière é mais provável que essa distinção seja sempre adiada e dificilmente apagada, impossibilitando a emancipação desejada.

E aí eu vou parar por aqui; é onde eu estou no momento, Freire me acompanha nos meus pensamentos com Rancière e com uma coisa com a qual eu tento trabalhar nos últimos anos, que é a teoria decolonial (SOUZA, 2018), que para mim é uma continuação do trabalho do meu doutorado que era sobre o pós-colonial na época, que agora vira decolonial. Mas antes, queria só dizer umas palavras sobre decolonialidade e Freire. Nesse ano centenário do Freire, quando muitos se interessam pelas teorias decoloniais, surge a pergunta: o Freire é decolonial? Diante de tudo que disse até agora, responderia a essa pergunta da seguinte forma: primeiro, como diz o teórico decolonial Ramón Grosfoguel (2011), diferente das teorias pós-modernas ou pós-coloniais que também criticam a desigualdade e as injustiças sociais, as teorias decoloniais questionam a origem histórica colonial das epistemologias hoje tratadas como universais, científicas ou naturais, revelando a origem dessas teorias na modernidade europeia com sua valorização da racionalidade e da ciência europeias como sendo universais. As teorias decoloniais apontam para o fato de que a modernidade europeia é resultado direto da colonização; a colonização estabeleceu uma hierarquia entre o colonizador, sua cultura, seu saber e o colonizado (com sua cultura e seu saber); essa hierarquia resultou na racialização da relação entre o colonizador e o colonizado,

pela qual a inferioridade do colonizado, de sua cultura e de seu saber era justificada em termos da diferença racial entre os dois; ou seja, de consequência da diferença colonial (pela qual, desde o contato inicial o colonizador se atribuía uma superioridade com relação à inferioridade atribuída ao colonizado), a racialização transforma a suposta inferioridade do colonizado em causa (SOUZA & DUBOC, 2021). Então, para os teóricos decoloniais latino-americanos, não dá para usar, como os europeus fazem, a classe social como categoria de análise para a desigualdade e a injustiça social. Na América Latina colonizada, é preciso levar em conta a racialização na relação colonial como base. Em segundo lugar, se considerarmos as teorias decoloniais de Enrique Dussel (2012) e Walter Dignolo (2018), o que caracteriza uma postura decolonial é promover um movimento contra a desigualdade e a injustiça partindo de e junto com as comunidades colonizadas excluídas. No caso do pensamento de Freire, ele não questiona a naturalidade ou universalidade de seus conceitos epistemológicos. Freire parte da racionalidade e cientificidade eurocêntricas quando pressupõe a natural e lógica superioridade da rigorosidade racional e científica e considera que o pensamento do marginalizado é limitadamente concreto, de senso comum e sem rigorosidade. Não há, em Freire uma igualdade epistêmica, entre o saber do marginalizado e o saber da sociedade dominante. Dessa perspectiva, é difícil considerar Freire decolonial. Em segundo lugar, no pensamento de Freire, a classe social continua sendo sua categoria de análise preferida e a base de seu pensamento; raça ou racialização não figuram. Da perspectiva decolonial, isso dá continuidade ao pensamento eurocêntrico colonial, mais uma vez dificultando a possibilidade, a meu ver, de considerar Freire decolonial.

Ana Lúcia – Boa tarde a todes, é muito instigante falar agora, depois do professor Lynn Mario. Eu vou começar dizendo que precisamos, de imediato, marcar uma outra *live*, porque fiquei muito animada com essa discussão essencialmente teórica, sobretudo a partir dessa concepção do Rancière. Eu estudei no pós-doutorado o trabalho de

Gert Biesta, um holandês, que parte do Rancière e traz algumas críticas ao Freire também, falando sobre a necessidade de reinventar a docência, envolvendo pensar a relação entre igualdade e diferença. Este me parece ser um tema bem importante. Na condição de pedagoga que estuda e que vem tentando reinventar Freire em diálogo com outros autores e autoras, um autor que tem sido uma importante referência a este respeito para mim, desde o mestrado, é Boaventura de Sousa Santos. Ele tem uma afirmação que me marcou muito à época em que eu trabalhava na assessoria da Secretaria Municipal de Educação em Porto Alegre, cuja leitura me instigou a pensar sobre a complexidade da relação entre igualdade e diferença. Boaventura argumenta que não podemos ter um pensamento simplista sobre a relação entre igualdade e diferença e afirma mais ou menos assim: “nós temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Então, quando as pessoas fazem críticas ao Freire, eu pergunto - porque isso nos convida a fazer o estudo rigoroso que Ana Paula e Adriana estão nos abrindo oportunidade - de que Freire estamos falando? Particularmente, o meu estudo mais rigoroso foi a parte mais recente da obra de Freire; estudei as sete obras publicadas na década de 90, ou seja, as que ele escreve a partir da experiência como secretário municipal de São Paulo. Por quê? Porque eu cheguei a Freire pelo meu trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; primeiro como supervisora escolar e depois como assessora pedagógica da secretaria de educação. Nas obras da década de 90, o foco está na formação de professores e educação formal na escola básica, o que nem sempre é reconhecido no trabalho de Paulo Freire; muitas vezes ele é reconhecido exclusivamente por sua experiência com a educação de jovens e adultos. Então, retomando o tema da igualdade e diferença, levando em conta estas obras da década de 90, ele aborda explicitamente o tema da diferença nas relações entre professor/as e alunos/as. Freire considera que o professor não é igual ao aluno; é a diferença que justifica estar no lugar de professor, sem que esta se traduza em hierarquia. A pretensão de

estabelecer relações de igualdade, concebendo o professor como um amigo e facilitador da aprendizagem, distorce a função docente. Para Freire, o professor não é um facilitador, mas um problematizador! Esta concepção de professor facilitador, vem da escola nova, um movimento de grande relevância histórica no que se refere à contraposição à educação tradicional. No sentido epistemológico, simplesmente inverteu os pólos; retirando o professor do centro do processo e passando o foco para o aluno, redimensionou o sentido de diretividade da função docente. Essa concepção de professor facilitador está muito presente na atualidade das proposições denominadas como metodologias ativas, com ênfase nos recursos tecnológicos. A este respeito, Gert Biesta faz uma reflexão muito importante, quando diz que precisamos inventar a linguagem da educação, retomando a discussão sobre o ensino (BIESTA, 2012; 2013). Segundo ele, nas últimas décadas houve uma gradativa substituição do discurso da educação pelo discurso da aprendizagem. Ele chama esse processo de alteração de “*learnification*” – a exacerbação do discurso da aprendizagem, em detrimento da reflexão sobre o ensino. Eu e meu orientador de pós-doutorado, professor Alex Guilherme – à época professor na Liverpool Hope University; atualmente está na PUC de Porto Alegre – traduzimos o termo *learnification* como “*aprenderismo*”, usando “ismo” para indicar esta exacerbação, assim como no termo tecnicismo. Enfim, propusemos o termo “aprenderismo” como referência para problematizar a função docente (GUILHERME; FREITAS, 2017). Então, toda esta reflexão teórica é muito forte e convida a pensar a prática; as grandes questões que as professoras Adriana e Ana Paula organizam com a turma para o nosso diálogo estão voltadas para a questão prática, mas uma prática alimentada pela clareza/consciência teórica. Então faz muito sentido o que elas nos colocam, porque nos provocam, nessa reflexão inicial, a pensar sobre qual é o Freire do qual estamos falando. Porque outro jargão – mas eu não quero dizer no sentido pejorativo, eu quero dizer no sentido positivo de que está comum hoje a compreensão de que não podemos repetir Paulo Freire; como ele mesmo disse, vamos

reinventá-lo! Então, vale pensar: reinventá-lo como, em que condições? É importante considerar que Paulo Freire reinventa a si mesmo, por exemplo se olharmos o Paulo Freire da *Pedagogia do Oprimido* e o da *Pedagogia da Esperança*, cujo subtítulo ele nomeia como “*Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*”. Nesta segunda obra, revela o modo como realiza um movimento muito lindo de autoreflexão permanente! Esse foi para mim um livro marcante; comecei a estudar rigorosamente Paulo Freire com a *Pedagogia da Esperança*, cuja escrita revela como ele reinventa a si mesmo, retomando as críticas à *Pedagogia do Oprimido*. Outro exemplo é a *Pedagogia da Autonomia*, última obra que ele publica, empregando novamente o termo conscientização. Freire tinha deixado de usar, exatamente pelas distorções que fizeram do conceito, de modo simplista. Ele disse “eu deixei de usar esse termo porque passaram a usar como se fosse uma pílula mágica”. Freire trabalhou o sentido de conscientização, sem usar o termo, retomando-o na *Pedagogia da Autonomia*, em 1996, ao afirmar: “contra todo discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (FREIRE, 1996, 60). Hoje, mais do que nunca, precisamos de uma educação para a conscientização, concebendo-a como finalidade e método. Em minha dissertação (FREITAS, 1999), no final da década de 90, trabalhei com as obras publicadas por Paulo Freire na década de 90, que são 7 – *Educação na Cidade* (1991); *Pedagogia da Esperança* (1992); *Política e Educação* (1993a); *Professora, sim, tia, não* (1993b); *Cartas a Cristina* (1994); *À sombra desta mangueira* (1995); *Pedagogia da Autonomia* (1996) – analisando a complexidade da Pedagogia da Conscientização presente neste período. Reconhecer a atualidade do conceito de conscientização envolve também compreender seus novos desafios práticos. Enfim, bem sabemos quão fundamental é a reflexão teórica para pensar/realizar práticas educativas criticamente exercidas. Nesse tempo de pandemia estamos conseguindo produzir, em meio a todas as dificuldades que estamos vivendo, uns lapsos de momentos felizes, de encontros contundentes que fazem sentido, que

permitem esperar. Nesse ano do Centenário do nascimento de Paulo Freire, me parece que as pessoas estão voltando a estudá-lo mais seriamente, não apenas citando frases isoladas. Na universidade, como orientadora, eu sempre enfatizei a necessidade de um estudo rigoroso da obra de Paulo Freire ao incluí-lo como referência nos trabalhos acadêmicos, explicitando por que e o que em sua obra. O professor Danilo Streck fez uma pesquisa no Rio Grande do Sul, em articulação com um projeto da professora Ana Maria Saul, da PUC-SP, sobre como Paulo Freire é empregado nas teses e dissertações (MORETTI; STRECK; PITANO, 2018). Muitas vezes apresentam citações de Paulo Freire sem uma preocupação maior com a definição de termos, como se faz para outros autores; como se fosse tão óbvio que não necessitasse. Às vezes a referência a Paulo Freire é tida como incompatível com o rigor acadêmico, desconsiderando o que ele mesmo nos diz a este respeito. Freire fala de uma rigorosidade metódica, associando o rigor acadêmico à amorosidade na prática de quem reconhece o lugar do sujeito no processo de produção de conhecimento. Essa perspectiva faz muita diferença. Por isso, penso que essas lives promovidas pelas universidades no ano do centenário estão demarcando um movimento bastante significativo em relação ao conhecimento e reinvenção do legado de Paulo Freire. A cada encontro se colocam novas questões e se aproximam novos grupos, como é o caso deste encontro. Eu nunca pensei em realizar um diálogo tão próximo assim com a linguística aplicada. Foi muito importante receber, além das perguntas propostas para o encontro de hoje, um *e-book* recentemente organizado pelas professoras Adriana e Ana Paula, juntamente com outras autoras, intitulado *A linguagem na vida* (MATTOS BRAHIM; FERNANDES; BEATO-CANATO; JORDÃO; FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2021). Sugiro que procurem essa publicação; basta mandar um e-mail para a editora Pontes para receber o exemplar em pdf, porque é um *e-book* de distribuição gratuita. Esta publicação é uma linda referência sobre o sentido da teoria na nossa experiência pessoal e acadêmica como professores e estudantes. Bem, gostaria ainda de comentar um pouco sobre a ex-

períência de sala de aula, convidando à reflexão sobre Paulo Freire na formação acadêmica. Mas talvez seja melhor prosseguir para conseguirmos dialogar com as demais questões. Então, vamos à apresentação de alguns slides que planejei para organizar minha apresentação. A ideia deste primeiro slide é de me apresentar.

Figura 2 - Apresentação pessoal de Ana Lúcia Souza de Freitas.

O que é que eu fiz com os meus sonhos e qual foi o meu jeito de amar; o que é que eu deixei pras pessoas que no mundo vão continuar; para que eu não tenha vivido à toa e que não seja tarde demais... Jorge Trevisol



A TODAS E TODOS, NESTE DIA DO PROFESSOR/A, MEU AGRADECIMENTO PELAS CARINHOSAS MENSAGENS E POR TUDO O QUE TENHO APRENDIDO, AO ENSINAR.

ANA FREITAS, 15/10/2014

Fonte: arquivo pessoal de Ana Lúcia Souza de Freitas.

Eu apresento esse conjunto de imagens, uma montagem feita para celebrar o Dia do Professor, em 2014, alguns dias antes de eu viajar para fazer os estudos de doutorado em Liverpool. Como já comentei, estive na Liverpool Hope University, onde havia um *Centro de Estudos Paulo Freire*. Isso já é um indicativo de como Paulo Freire é reconhecido e estudado no exterior. Depois esse centro fechou, mas enfim, eu fui pesquisar lá por conta dos estudos freireanos. Essa coletânea de imagens mostra um pouco a base da minha formação desde a escola pública, em articulação com a Universidade, sempre tendo Paulo Freire como referência. Aquela imagem que ilustra a Escola Cidadã, organizada por ciclos de formação, foi incluída para destacar a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre como um relevante tempo/espço de formação e desenvolvimento profissional na minha história de vida. Trabalhei durante duas gestões consecutivas (1993-2000) no processo de criação, construção, e implementação das escolas por ciclos de formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Foi uma experiência bastante desafiadora, que teve Paulo Freire como um dos fundamentos teóricos, sendo sua experiência como secretário municipal de educação em São Paulo uma referência importante para nós. Então, além de ter os ciclos de formação, do ponto de vista estrutural, a organização do ensino era por Complexo Temático, uma proposição criada para operacionalizar a construção do currículo, do conteúdo escolar, a partir de uma pesquisa socioantropológica com a comunidade. O princípio da pesquisa socioantropológica era exatamente problematizar a visão da comunidade desde o ponto de vista do educador, e vice-versa. Uma dessas referências a respeito da relevância do diálogo com a comunidade, por exemplo, é o que diz Paulo Freire na obra *Política e Educação* (FREIRE, 1993a), considerando que se perguntarmos para o estudante universitário o que é uma favela, ele vai falar do ponto

de vista conceitual, mas se perguntarmos para alguém que está na favela, essa pessoa provavelmente vai falar a partir de um exemplo mais concreto; vai dizer que a favela é o lugar que não tem tais e tais elementos... Então exemplifica diferentes modos de perceber a realidade, argumentando que trabalhar a partir da realidade é, sobretudo, conhecer as visões que cada um tem do lugar que está, considerando o modo como se problematizam mutuamente. Esta foi a experiência que gestou minha dissertação sobre a *Pedagogia da Conscientização* (FREITAS, 1999), e, na continuidade, a tese sobre a *Pedagogia do inédito-viável* (FREITAS, 2004). O inédito-viável, um conceito muito forte que Ana Maria Freire destaca nas notas da *Pedagogia da Esperança*. Então essa primeira imagem fala dessas andarilhagens todas, e sobretudo, essa experiência do PIBID foi bastante significativa, concretizando tempos depois da tese, concluída em 2004, aquilo que eu dizia lá nas considerações finais que seria assim uma utopia possível: que professores da escola e da Universidade se reunissem sistematicamente para pensar conjuntamente as suas práticas. Isso eu vivi durante 3 anos de forma bastante genuína na experiência do PIBID do Curso de Pedagogia da PUC de Porto Alegre. Então, caracterizando esse mútuo benefício e também a mútua problematização, por que a prática não está na escola e a teoria da Universidade, não é mesmo? Nós vimos as pedagogas aprendendo a psicogênese da língua escrita na escola porque estavam no primeiro semestre e ainda não tinham estudado isso na universidade. Elas se espantaram ao ver que a teoria estava lá na escola. Dando sequência à minha apresentação, na Figura 3, trago algumas imagens de cartas, diários e registros de minhas andarilhagens enquanto educadora pesquisadora.

Figura 3 - Cartas, diários e outros registros de andarilhagens de uma educadora pesquisadora.



Fonte: arquivo pessoal de Ana Lúcia Souza de Freitas.

Eu já falei de alguma forma sobre isso. Eu tive a oportunidade de, estando aposentada, ter condições da vida pessoal de passar um ano e meio na cidade de Paris, me dedicando exclusivamente à escrita. E eu produzi então esse livro *Andarilhagens de uma Educadora Pesquisadora - Cartas Pedagógicas e outros registros da experiência de participação no Fórum de estudos e leituras de Paulo Freire* (FREITAS, 2020a). Esse evento é talvez o que teve maior continuidade na minha formação e na minha experiência como professora no ensino superior. Eu tive uma descontinuidade em relação às instituições que trabalhei; por outro lado, esse evento manteve uma referência de um grupo com certa continuidade de parceria em torno de conhecimento e da reinvenção do legado de Paulo Freire. Então, o que escrevo, produzo, público, compartilho, tem muito a ver com esse coletivo. As andarilhagens são coletivas e as autorias se implicam mutuamente; a gente vai porque alguém nos “puxa” e a gente também “puxa” outras parcerias... aí va-

mos nos fortalecendo mutuamente. Então, aquela imagem lá de cima, é o meu encontro com a *Pedagogia da Esperança* (1992). Também como o professor Lynn Mario, fico imaginando a situação que ele contou, de Paulo Freire recém voltando, na década de 80. Eu estava ainda terminando o magistério nesse período. Outra foto presente na imagem é de um momento também muito forte... a única vez que eu encontrei pessoalmente com Paulo Freire aqui em Porto Alegre. Foi um grande encontro no Ginásio Tesourinha; a Secretaria Municipal de Educação trouxe ele e a Madalena Freire. Nesta época, a *Pedagogia da Esperança* (1992) estava muito forte como referência para mim; então ganhei a assinatura dele e cheguei próximo para tirar foto; um momento denso de significados. Neste dia caiu uma chuva muito forte e não lembro o que Paulo Freire falou... eu me lembro do silêncio que ficou, quando a chuva bateu no teto de zinco e se tornou um silêncio-presença que falou mais do que qualquer palavra. Foi um momento bem importante para mim, que marcou a *Pedagogia da Esperança* como referência. Nessa obra, ele conta como escreveu em 15 dias os três primeiros capítulos da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974); isso me impactou profundamente; principalmente pelo modo como fala do registro. Ele narra como ele exerceu o ato de registrar como apoio ao seu processo de “gestação das ideias” contidas na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974). Freire nunca escreveu em máquina de escrever, nem no computador, obviamente; ele conta como anotava as suas escutas cotidianas, que andava sempre com os papéis nos bolsos... e depois em casa ele organizava as fichas de ideias. Esse ano a professora Nita Freire está organizando um livro, que vai se chamar *Meus Registros de Educador*. Eu tive a oportunidade de participar com um texto introdutório, fazendo exatamente esse depoimento sobre como a leitura de Paulo Freire me influenciou quanto a exercer a prática do registro, convidando educadores e educadoras a também fazerem registros reflexivos sobre suas práticas. Porque em geral a gente não faz isso, não é mesmo? Claro que a possibilidade de dedicar um ano para escrever é um privilégio

que muitas/os educadoras/es gostariam de ter. Penso que todas/os deveriam ter direito a um ano sabático, seja quem está na universidade, seja quem está na escola para poder fazer uma sistematização de sua experiências... mas por outro lado a escrita deste livro seria outra se não tivesse criado, desenvolvido, ao longo de toda a minha experiência, esse hábito de registrar, que se tornou uma necessidade. Estão ali várias imagens de Diários, de registros e de cartas que fazem parte deste processo em que venho me constituindo, permanentemente, como educadora e pesquisadora. Ali no meio tem uma série de cadernos amarelos; são 07 Diários Amarelos que apoiaram a escrita do livro *Andarilhagens de uma educadora pesquisadora* (FREITAS, 2020a). Num outro momento podemos falar mais sobre isso. Além das cartas, diários e outros registros, tem a experiência mais recente com as Cartas Pedagógicas, como ilustro na Figura 4.

Figura 4 - Cartas Pedagógicas: legado, experiência e reinvenção.



Fonte: arquivo pessoal de Ana Lúcia Souza de Freitas.

Há muitas experiências interessantes na escrita de cartas a Paulo Freire. Isso já vem sendo feito desde a *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2000), obra organizada por Nita Freire, cujo subtítulo dá visibilidade ao conceito de Cartas Pedagógicas. É o livro que ele estava escrevendo quando faleceu, onde apresenta a expressão Cartas Pedagógicas e cuja apresentação convida educadores e educadoras a escreverem cartas resposta a Paulo Freire. Nesse ano do centenário, principalmente, temos muitas publicações interessantes com cartas a Paulo Freire. Entre outras, a Universidade Federal da Paraíba tem uma publicação em três volumes de cartas a Paulo Freire (SOUSA, 2021a, 2021b, 2021c). Mas, enfim, a expressão Cartas Pedagógicas nem sempre é empregada. Desde 2019, no grupo de estudos e pesquisa em Política, Avaliação e Gestão da Educação (GEPPAGE) da Unipampa, coordenado pela professora Ana Cristina Rodrigues, estamos reinventando as Cartas Pedagógicas no espaço acadêmico. Reinventando no sentido de, inspirados em Paulo Freire, estabelecer diálogos com outros autores e autoras, sem perder de vista a perspectiva da educação libertadora, cujo sentido é sobretudo paradoxal, porque exercemos a diretividade a serviço da construção da autonomia. Então, por exemplo, uma das fontes de Paulo Freire é George Snyders - educador francês nascido no mesmo ano que ele, 1921 - em sua reflexão sobre a alegria na escola. Snyders tem uma proposição bem paradoxal porque ele argumenta sobre a "alegria do obrigatório" (SNYDERS, 1993). Por isso, se pensarmos que a educação libertadora de Paulo Freire não tem limites, não tem diretividade, que são todos iguais, professores e alunos, que o professor é um facilitador... tudo isso é uma distorção da pedagogia freireana, do fundamento pedagógico do seu trabalho. A pedagogia freireana é libertadora, não libertária. Do ponto de vista das tendências pedagógicas, a pedagogia libertária é autogestionária... aí sim o professor tem uma função não diretiva. Mas na perspectiva freireana a pedagogia é libertadora, com ênfase na diretividade docente. Lá na década

de 80, quando Libâneo (1986) analisa as tendências pedagógicas, afirma que a abordagem libertadora é “a tendência pedagógica do Paulo Freire”, sendo esta uma das abordagens no campo das pedagogias progressistas. Representa uma opção, tanto do ponto de vista da contraposição à pedagogia liberal, quanto dentro do próprio campo da pedagogia progressista. Esta relação de Freire com Snyders é muito interessante; pensar sobre a alegria do obrigatório, considerando a compreensão de que a escola e a universidade têm obrigação de aproximar os estudantes de alegrias não são vividas na vida cotidiana (FREITAS, 2001). Algo que eu tenho perseguido na minha história como professora na universidade, sobretudo no Curso de Pedagogia nos últimos anos nos cursos de mestrado profissional em Educação e Gestão educacional, é a busca da alegria vivida mediante o exercício da autoria, assumindo o desafio da produção da escrita acadêmica na perspectiva da produção autoral. Em geral, os estudantes no início de cursos de graduação perguntam: “professora, é para escrever o que eu penso ou o que o autor diz?” E essa dicotomia é um dilema para os/as estudantes até que compreendam que não é só um sentido nem outro; é exatamente o que cada um/a passa a pensar à medida em que toma conhecimento do que diferentes autores e autoras dizem. Costumo empregar a expressão “reflexão pessoal fundamentada” para referir esta elaboração pessoal: é o que cada um pensa, mas com base em quê e para quê. Aí temos outra discussão igualmente importante que é a relação entre senso comum e conhecimento científico, tema para o qual Boaventura de Sousa Santos também nos ajuda. Tive uma oportunidade de conversar com ele sobre o que eu estava tentando discutir lá no meu livro *Pedagogia da Conscientização* (FREITAS, 2001) sobre o modo como Paulo Freire valoriza o saber de experiência feito, atribuindo um sentido epistemológico, a meu ver, coincidindo com o que Boaventura de Sousa Santos chama de dupla ruptura epistemológica (SANTOS, 1989). A primeira ruptura é a do conhecimento de senso comum para

o conhecimento científico e a segunda ruptura epistemológica, que diz respeito à volta do conhecimento científico para o senso comum; um senso comum transformado, emancipatório é o que caracteriza, para o autor, a constituição de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 1997). Significa dizer de uma outra forma o que Paulo Freire afirma sobre as relações entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Segundo Freire (1987), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas - às vezes as pessoas param nesta primeira parte da mesma ideia - a leitura da palavra não prescinde da continuidade dela enquanto leitura de mundo. A leitura da palavra refaz a leitura de mundo com a qual nós vamos viver “a linguagem na vida”, não é mesmo? Acredito que o e-book de vocês sobre a linguagem na vida vai dizer melhor sobre isso... Para concluir, eu gostaria de mostrar a vocês o próximo slide (Figura 5), que é o ponto de chegada das “Andarilhagens de uma educadora-pesquisadora”.

Figura 5 - O tetragrama da (trans)formação permanente.

O TETRAGRAMA DA (TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE



Fonte: FREITAS, 2020, p.75

Temos aí a expressão gráfica do Tetragrama da (trans)formação permanente enquanto referência para compreender a complexidade da práxis freireana, tomando como ponto de partida o movimento de ação-reflexão-ação, próprio da pedagogia crítica (FREITAS, 2020a). O Tetragrama propõe pensar a complexidade desse processo a partir de dois outros elementos. A emoção, inerente a este processo, que envolve também a alegria cultural, como propõe Snyders e com o qual o pensamento freireano se identifica, mas também a emoção a que Freire se refere quando nomeia a justa ira e o amor brigão, por exemplo. E o registro é outro elemento importante na práxis freireana. Há uma ênfase sobre o valor do registro principalmente na obra *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1992), onde ele revela muito didaticamente o seu modo de produzir conhecimento. Eu usei na minha tese a imagem da mão na massa para expressar o modo freireano de produzir conhecimento. Literalmente, foram 23 oficinas de pôr a mão na massa! Uma delas, inclusive, foi no primeiro Fórum Social Mundial de Porto Alegre, convidando a viver essa relação entre fazer pão e fazer educação. Fazer pão é algo tão simples, comum, mas ao mesmo tempo muito complexo, mesmo quando se tem a receita. O pacote do fermento traz uma receita, mas quase nunca temos as condições exatas previstas pela receita. Daí a importância de agir como sujeito no processo, construindo possibilidades diante das situações configuradas. Mas, enfim, essa seria já uma outra forma de abordar a compreensão acerca da complexidade do processo. Em algum momento, quando sairmos da pandemia, podemos fazer juntas uma oficina sobre a metáfora viva de fazer pão coletivamente (FREITAS, 2004). Neste momento, importa destacar a complexidade das relações entre estes quatro elementos: ação, reflexão, emoção e registro, na perspectiva da lógica tetragramática, apresentada por Edgar Morin em sua obra *Ciência com consciência* (MORIN, 1990). Essa proposição foi apresentada lá na minha tese, em 2004, com vistas a pensar sobre a complexidade inerente aos

processos educativos emancipatórios. Analisar os processos a partir dos princípios do pensamento complexo requer mudar o modo de pensar as relações entre os quatro elementos. Por exemplo, se perguntarmos, o que vem primeiro: ação, reflexão, emoção, ou registro? A resposta é: depende... depende da situação... e essa reflexão é bem interessante. Na tese, o tetragrama se apresentava exclusivamente com as palavras; na versão atualizada desta compreensão, publicada no livro *Andarilhagens de uma educadora pesquisadora* (FREITAS, 2020a) foram acrescentados ícones para problematizar a complexidade de cada um dos conceitos, bem como a intenção de dialogar com essa juventude que está chegando... Cada uma dessas palavras é concebida na perspectiva do que Edgar Morin chama de palavras-baú (MORIN, 1990), considerando que são campos próprios de estudos e possibilidades de aprofundamento; ou seja, são ao mesmo tempo parte e todo. Enfim, o Tetragrama da (trans)formação permanente nos encaminha para o campo da epistemologia da prática, no âmbito da didática, reconhecendo os sujeitos e seus distintos conhecimentos. Então convido para seguirmos dialogando, principalmente a partir da provocação dos ícones, considerando-os como codificações, assim como Paulo Freire também trabalhou com as imagens. Podemos exercer esse movimento de codificação e decodificação para aprofundar a compreensão do processo de (trans)formação permanente, seja usando cartas, diários, ou outros dispositivos que possamos inventar para promover a consciência da práxis. Diz respeito a compreender que a docência pode ser uma atividade intelectual criativa, tanto para professores quanto para estudantes, claro, levando em conta as condições para que isso seja viável. As condições de trabalho para que o professor possa estudar a sua prática envolvem brigar para ter espaços de estudo coletivo, porque é esse processo compartilhado que nos forma e nos transforma mutuamente. Eu paro por aqui... o último slide (Figura 6) é um convite, uma provocação ao registro.

Figura 6 - “Provoc-ação” ao registro crítico-reflexivo.

“Provoc-ação” ao REGISTRO CRÍTICO-REFLEXIVO



Em que consiste a “educação bancária”, quais as suas repercussões e quais as suas novas versões?

Fonte: arquivo pessoal de Ana Lúcia Souza de Freitas.

As imagens que compõem a Figura 6 estão no livro *Cuidado Escola*, da década de 80 (OLIVEIRA *et al.*, 1980) - o professor Lynn Mario deve conhecer - quando Paulo Freire estava exilado em Genebra. O livro tem muitas imagens e um texto denso também, infelizmente as imagens ainda são muito atuais sobre a denúncia da educação bancária teorizada por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*. Coloquei ali a pergunta: em que consiste a educação bancária e de que forma ela se transmuta, se atualiza hoje? Com o advento dos recursos tecnológicos, se apresenta de outras formas, mas essa educação bancária ainda está muito presente. São “provoc-ações” para seguirmos pensando

sobre a atualidade do legado de Paulo Freire. Espero que eu tenha conseguido provocá-las e provocá-los, tanto quanto eu me senti provocada por esse diálogo, tanto pelas perguntas recebidas previamente, quanto pelo momento de escuta durante o evento *on-line*, e também de revisão do texto transcrito. Como é importante a escuta do outro para repensar o lugar de onde a gente está, o modo como percebemos os processos e a importância de estarmos juntos. Será muito bom se na pós-pandemia conseguirmos manter esses encontros virtuais, que permitem conectar ao mesmo tempo quem está aqui, na Paraíba, lá em Paris e tantos outros lugares, que permitem que se participe de três atividades em diferentes lugares no mesmo dia, mantendo o diálogo nessa escala ampliada como o que estamos realizando nesse momento. Penso que será bastante positivo; podemos dizer que se criou algo inédito-viável, dentro dessa situação limite que estamos vivendo com o ensino remoto emergencial. Agradeço muito essa oportunidade de compartilhar algumas ideias e poder ouvi-los/las também.

Adriana e Ana Paula - Nós agradecemos as detalhadas explicações de vocês. Nelas, notamos o quanto tentaram contemplar um pouco das perguntas enviadas previamente, mas também avaliamos o quanto outros encontros podem enriquecer esse diálogo iniciado aqui. Agradecemos os esforços de vocês. Como queremos contemplar ao menos algumas das perguntas feitas pelo grupo e também as postagens no chat da transmissão do evento no Canal do Youtube, vamos dar sequência. Gostaríamos de trazer um conceito central nos nossos estudos da linguagem, da linguística aplicada, que é o conceito de língua(gem). Para nós, o conceito freireano de palavra-mundo é muito importante, assim como a reflexão sobre a natureza ideológica da linguagem e o convite ao suleamento da linguagem, expressão empregada por Paulo Freire tomando como referência o pensamento de Márcio D'Olme Campos (FREIRE, Nita, 1992), com a qual associamos aos estudos decoloniais. Gostaríamos de pedir que comentassem sobre isso.

Lynn Mario - Foi um prazer ouvir Ana Lúcia. Se vocês me permitirem, eu vou interpretar a pergunta da forma que melhor me convém, porque acho que é mais interessante ver em Freire o processo de construção do sentido que me interessa bastante. É óbvio, nós temos que ver em que Freire estamos falando; mas eu queria voltar um pouco a palavra nesse sentido da palavra provocação que Ana Lúcia usou. Porque eu tive problema com essa provocação na minha experiência quando eu dei aula na universidade de Moçambique; eu relatei que eu dei aula fazendo perguntas, mas não era um diálogo propriamente dito; mas entendi como diálogo. O contexto era o primeiro ano de independência de Moçambique então o partido único marxista fazia todas as propostas de educação e por acaso na época só tinha uma universidade no país na época e os alunos universitários ao mesmo tempo que estudavam na universidade faziam serviço militar; então vinham para aula fardados; eu com a minha ingenuidade e falta de experiência, com a ajuda daquela colega que mencionei, fazia essas perguntas e logo na primeira semana me chamaram a atenção; eu fui chamado pelo diretor que me disse “olha nós aqui somos uma sociedade revolucionária e não somos uma sociedade que precisa ser libertada porque nós já fomos libertados; então você, com essa sua pedagogia de emancipação, está subvertendo a autoridade que o partido tem; cabe a nós educarmos os nossos jovens e não gastar tempo ouvindo-os”; eu não sabia o que responder porque ele estava me criticando por fazer perguntas e por não agir de uma forma monológica, transmitindo os saberes; isso me fez pensar bastante porque eu sofri consequências; eu sofri medidas disciplinares por causa disso, por ter seguido uma pedagogia que aparentemente não valorizava a Revolução. Da perspectiva deles, eu fazia perguntas e isso podia encorajar os estudantes a questionar e inverter as hierarquias e a estrutura da revolução deles. Da perspectiva deles, quem estava mandando na minha sala de aula eram os alunos e não eu; criei um problema para a hierarquia da Universidade; eu criei um

problema disciplinar; eu tive que explicar para eles que eu estava fazendo uma relação palavra mundo; que eu fazia as perguntas para criar uma contextualização para que eu soubesse o quanto eles sabiam; e que a partir disso, das respostas deles, eu dava minha aula; e aí em outro momento eu precisava saber se entenderam ou não, por isso abria para perguntas. Eu reformulava o que eu tinha em mente, enfim; e foi assim nessa dialética, digamos, ou dialogismo, entre o que eu sabia e o que eles sabiam. O Rancière critica isso; ele chama isso de uma ordem socrática, essa coisa de fazer perguntas, uma pedagogia baseada em perguntas, porque uma pedagogia baseada em perguntas se limita a quem faz e a quem resolve perguntas; então não é uma pedagogia dialógica. Mas eu não fazia isso aí; eu fazia perguntas, mas de uma outra maneira, para usar a pergunta como provocação. E para eu saber o quanto eles já sabiam; para eu poder reelaborar o que eu tinha para ensinar; eu acho que isso é uma forma de diálogo que é mais Bakhtiniano (BAKHTIN, 1997; 2005) de que simplesmente uma troca de interlocutores fazendo perguntas; afinal eu falava de uma posição social epistemológico diferente da dos alunos; eu achei estranho porque na minha defesa contra a acusação de que eu estava agindo de uma forma contra disciplinar, eu dizia que eu mantinha o controle sobre o saber da sala de aula. O diálogo permite essa imagem de algo liberal ou até de libertador; o diálogo também pode ser outra forma de monólogo; então, essas coisas são interessantes e, recuperando o conceito de Santos (1996) quando ele faz uma crítica do universalismo do saber, ele fala numa Pedagogia da Indignação e do Conflito; ele diz que precisamos garantir uma pedagogia que des-universaliza uma única visão de mundo; precisamos manter a possibilidade de espanto e indignação diante do novo e do criticável. Precisamos ir além do esperado para espantar. Precisamos confrontar várias formas de senso comum; através desse confronto cria-se a possibilidade de formar epistemologias diferentes. Santos (2019) critica o conceito universalizado de epistemologia. Ele diz que

predomina o conceito eurocêntrico e a ideia de que a epistemologia tem origem na filosofia grega; para ele, a epistemologia é algo mais próximo à vivência. Ele diz que a epistemologia é o saber formado em luta, o saber de uma experiência específica contextualizado; então, isso nos traz de volta para uma questão que é importante tanto em Freire quanto em Santos. Santos diz que não há justiça social sem justiça epistêmica; o que seria uma justiça epistêmica? Trata-se de transformar as relações colonizadoras dominantes hegemônicas que estabelecem que algumas epistemologias não têm um papel importante e não merecem ser vistas como epistemologias; não passam de senso comum ou folclore. Para mim isso me traz muito a uma área que eu trabalho bastante que é a questão de interculturalidade (SOUZA, 2018; SOUZA; DUBOC, 2021) e enfoca o que o Santos chama de tradução intercultural, ou seja, um confronto entre uma pluralidade de saberes. Santos diz que a pluralidade de saberes foi invisibilizada por uma linha abissal que transformou alguns saberes em inexistentes e outros saberes em os únicos com valor. É preciso acabar com essa linha abissal; isso vai então deflagrar a visibilidade dos saberes antes invisibilizados e gerar uma pluriversalidade de saberes que vai incluir tanto os saberes antes invisibilizados quanto os que se achavam os únicos com valor. Então, precisamos olhar para a relação entre essas visões de mundo diferentes; para permitir uma comunicação entre essas visões de mundo diferentes, não se trata de um simples diálogo. Precisamos da tradução intercultural; o Santos (2018) gasta muito tempo dizendo que pressupor um diálogo entre iguais é pressupor uma base universalista de sentidos em torno das quais vários grupos podem se comunicar; porém essa base supostamente universal tem se mostrado sempre uma base hegemônica do ocidente; ela não promove o diálogo entre diferentes (vistos como desiguais e não merecedores de diálogo). Assim, quando acabarmos com essa base universalista de diálogo entre semelhantes, teremos a possibilidade de iniciar a comunicação entre grupos que têm pouco em comum,

daí surgirá a verdadeira tradução intercultural. Para que isso possa ocorrer, o Santos (2018) sugere basicamente três aspectos: o primeiro aspecto é que todos os saberes, todas as culturas e todas as línguas são incompletas, ou seja, em transformação constante, em relação dinâmica constante uns com os outros; o segundo aspecto é que numa situação de diálogo entre saberes diferentes, é preciso abandonar o desejo da hegemonia; é preciso abrir mão desse desejo de ter sempre a razão e de ser sempre o correto, o autêntico, em relação ao outro; então a partir disso todos no diálogo, todos os saberes em contato, abrem mão desse desejo de poder sobre o outro. O terceiro aspecto é a curiosidade; sem a curiosidade e uma abertura para o desconhecido não há diálogo; a aprendizagem desses três aspectos é essencial para um diálogo e para a justiça social (veja também SOUZA; DUBOC, 2021).

Ana Lúcia - Eu gostaria de convidar para seguirmos esse diálogo. Ao escutar o professor Lynn Mario, lembrei das discussões na época do meu mestrado, no final da década de 90, entre 97 e 99. Na época que eu fui para a universidade havia toda uma discussão sobre a pós-modernidade... começando toda essa discussão. Na assessoria da secretaria de educação era assim: uns eram considerados freireanos ultrapassados, e os outros eram os pós-modernos, que liam os franceses. Esta era uma questão muito forte, porque ainda vivíamos esse pensamento dicotômico, que diz que é isto ou aquilo. Então, quando eu me deparei com a leitura de Boaventura de Sousa Santos no mestrado, foi uma grande descoberta! O referencial de Boaventura foi uma forma de dialogar com as pessoas para compreender o que estávamos vivendo - e acredito que ainda estamos - um tempo de transição paradigmática entre a ciência moderna e a ciência pós-moderna a partir das quatro teses do paradigma emergente. Então as referências vão permitindo entender, conceitual e teoricamente, para se posicionar, pois a consciência teórica é um aspecto fundamental para se colocar em prática uma nova relação com o conhecimento. Eu vou sugerir a vocês uma *live* do professor Ira Shor, aquele que dialoga com Paulo

Freire no livro *Medo e Ousadia*. Ele tem uma disciplina que se chama Utopia e aí ele relata sua experiência nesse vídeo, tomando como ponto de partida a seguinte pergunta: como promover justiça social dentro da sala de aula? E ele vai falar exatamente de produzir uma ambiência em que, de alguma forma, se cria uma relação de confiança para problematizar esse desequilíbrio das vozes. E é muito interessante! A este respeito, em Paulo Freire, reitero a importância da leitura da *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1992), uma obra marcada pelas narrativas da experiência do diálogo problematizador. Por exemplo, quando ele conta sobre as palestras feitas com as famílias para discutir os maus tratos com as crianças. Paulo Freire e a equipe da universidade estudaram Piaget e foram fazer palestras e tal, até que em um dos encontros um pai se levantou e falou exatamente isso: “o senhor sabe como é a nossa casa?” E aí ele diz: “eu não conheço o senhor, mas eu vou descrever sua casa. O senhor não deve ser daquelas pessoas que são muito endinheiradas, mas o senhor deve ter um quarto para cada filho, deve ter eletrodomésticos da linha Arno...” e por aí vai... Paulo Freire conta que foi se abaixando, se encolhendo... E ele diz que naquele momento se deu conta do corte de classe que tinha na sua fala (FREIRE, 1992, p. 26-28). Então, ele faz essa autocrítica muito forte nessa obra *Pedagogia da Esperança* que para mim foi impactante... Sempre uso com meus alunos uma narrativa que eu chamo de diálogo de saberes, que um dos tantos diálogos que ele coloca, especialmente nesse livro, no qual ele conta que, num dado momento ficou um silêncio no trabalho com os camponeses... E aí ele diz assim: *muito bem, em resposta a intervenção do camponês, aceito que eu sei, e vocês não sabem... de qualquer forma gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro negro em dois pedaços em que irei registrando do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos, eu em vocês, vocês em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro, se o perguntado não sabe me responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês: o que significa a maiêutica socrática? Gargalhada geral e eu registrei o meu*

primeiro gol. Agora cabe a vocês fazer uma pergunta a mim, disse. Houve um silêncio e cochichos e um deles lançou a questão: o que é curva de nível? Não soube responder. Registre: um a um. Qual a importância de Hegel para o pensamento de Marx? 2 a 1. Para que serve a calagem do solo? Dois a dois. O que é um verbo intransitivo? Três a dois. Que relação há entre curva de nível e erosão? Três a três. O que significa epistemologia? 4 a 3. O que é adubação verde? 4 a 4. E assim sucessivamente até chegarmos a 10 a 10. Ao me despedir deles, lhes fiz uma sugestão: pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar o que só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos 10 a 10. Eu sabia 10 coisas que vocês não sabiam, e vocês sabiam 10 coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso. (FREIRE, 1992, p. 48-49).

Enfim, são muitos diálogos, narrativas de situações em que Freire mostra como ele se deu conta exatamente dessa diferença do lugar do sujeito que fala. Então importa pensar o sentido do diálogo freireano. São muitos pontos interessantes para fazer esse exercício de aprofundamento que a disciplina propõe. O que é o diálogo freireano? Em que se diferencia do diálogo socrático? O livro *Pedagogia da Pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), onde Paulo Freire dialoga com o chileno Antonio Faundez, sobre a experiência da África, é bastante interessante porque exatamente não é a pergunta que parte do professor em forma de questionário. A aula de questionário sempre existiu, mas a pedagogia da pergunta não diz respeito a perguntar aquilo que o professor quer. A pedagogia da pergunta envolve pensar a sala de aula como espaço de produção de conhecimento, fazendo ensino com pesquisa. No ensino com pesquisa, o primeiro movimento é a elaboração do questionamento por parte dos estudantes. Claro que o professor tem também questionamentos que ele sugere, que ele provoca, mas à medida em que o aluno elabora seu próprio questionamento, já faz uma síntese do seu conhecimento. Porque ninguém pergunta aquilo que não sabe. Então, um desafio importante é fazer

escolhas de alguns conceitos e olhar para nossa prática, buscando esse diálogo com autores e autoras. Confesso que no meu mestrado e doutorado eu fiz diálogos com autores: Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, George Snyders e Maurice Tardif. Agora estou num momento de dialogar com autoras... inclusive estamos fazendo um curso que é sobre *Paulo Freire e as Pensadoras*. Então o movimento é esse... vamos o tempo todo nos colocando novas questões e reinventando Paulo Freire, que permanece como referência. Essa proposição de reinventar tem a ver com dialogar com outros autores e autoras, assim como perceber temas que foram por ele esboçados mas não aprofundados. Precisamos compreender Paulo Freire à luz de seu tempo e reinventá-lo como referência da pedagogia crítica, da educação popular para o enfrentamento desse tempo que estamos vivendo de retrocesso da cultura democrática... Falei muito rapidamente sobre a gestão democrática na experiência da democracia participativa e a educação cidadã em Porto Alegre. Recentemente organizamos um dossiê temático a este respeito na *Revista Crítica Educativa* da UFSCAR, incluindo a publicação de *Cartas Pedagógicas* (<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa>). Ao propor a publicação de trabalhos em forma de *Cartas Pedagógicas* a revista aproxima a universidade do modo freireano de produzir conhecimento e este trabalho com as *Cartas Pedagógicas* na universidade é bastante promissor. Mas, enfim, vejo que eu me passei no tempo. Fiquem à vontade sobre como terminar, porque está dando vontade de continuar...

Lynn Mario - Me incomoda muito esse trecho da linha *Arno* mencionada pelo camponês que levanta e aponta para um certo desconhecimento do Freire; o Freire deixa bem claro o seu espanto; ele fica pensativo, em silêncio, antes de saber o que responder. O que me surpreende é ver como é que o Freire não havia pensado nisso antes; como ele não pensou na sua própria historicidade e contextualidade e como essas diferenças podem afetar a sua leitura de seus aprendizes. Hoje em dia, a gente discute bastante a importância do 'local de fala';

mas parece que para o próprio Freire isso não era importante. Aí fica aquela dúvida do leitor de Freire: será que ele está usando isso só para poder discutir o assunto? Será que ele está fingindo o espanto ou será que ele realmente se espantou diante da fala do camponês? Freire diz no texto que ele ficou calado um bom tempo quando ouviu essa pergunta. Antes de terminarmos isso me lembra de uma das últimas perguntas das colegas sobre o quê é que fazemos, como fazemos, a conexão entre uma leitura de Freire e as dicotomias atuais de *fake news*, os ataques ofensivos a outros.

Adriana e Ana Paula - Sim, enviamos algumas perguntas a esse respeito, porque é algo que tem incomodado nosso grupo. Seria ótimo ouvir vocês falarem sobre perspectivas individuais, genealogia e auto-genealogia, educação neutra versus ideológica, os limites de nossa liberdade de cátedra e como pensar em propostas pedagógicas que contribuam para o rompimento de fenômenos como auto-verdade, negacionismo e divulgação de falsas verdades. Pode ser?

Lynn Mario - se a gente ficar nessa coisa de vamos concordar em discordar, “você ganhou 10, eu ganhei 10”, então isso corre o risco de cair no relativismo, do vale tudo. Isso se reflete no discurso de ódio em que você está me dizendo que os meus valores não equivalem aos seus. Em vez do relativismo, precisamos do relacionismo (SANTOS 2009); precisamos entender que apesar das diferenças, compartilhamos de muitas coisas, que habitamos o mesmo espaço, que precisamos conviver; então se você ameaçar a minha existência, você não está facilitando nossa coexistência e isso não é aceitável.

Ana Lúcia - Precisamos também trabalhar com a perspectiva que Freire argumenta acerca de que o diálogo é possível com o diferente, mas não com o antagônico. Também penso que o tema das *fake news* é bem importante; é um tema que merece ser analisado com mais calma. São muitos desdobramentos ao mesmo tempo e tudo é parte de um mesmo projeto mais amplo cuja visão de mundo

quer “expurgar Paulo Freire” da educação nacional, envolvendo os temas da proposta do Movimento Escola sem Partido, *homeschooling* e as escolas cívico-militares. A leitura de Paulo Freire nos ajuda a olhar criticamente estas proposições porque nos fornece referência teórico conceitual para pensar e fomentar a tomada de posição a partir de nossas ações educativas: estamos a favor de quê e de quem? Quem é o oprimido hoje? Infelizmente a lógica da opressão está muito mais multifacetada... Esta foi uma das primeiras discussões que participei no Centro de Estudos Paulo Freire em Liverpool, sobre o tema da opressão, pondo em questão a discussão identitária e/ou a de classe. Como uma é tão relevante quanto a outra, mas o quanto as discussões identitárias de raça e gênero às vezes se fragmentam e perdem a perspectiva da opressão de classe. Então, penso que essa discussão é bem importante porque a unidade entre as diferentes frentes é que vai fortalecer a posição contra o antagônico. Eu tinha até anotado para comentar... um dos caminhos vai exatamente na direção do que estamos vivendo aqui, e por isso gostaria de agradecer e elogiar a organização deste encontro. Para quem está na universidade - que é um dos espaços, mas não é o único, cada espaço tem sua função - mas nos espaços da Universidade, o que podemos fazer é exatamente exercer essa rigorosidade metódica, tão amorosa quanto rigorosa, densa conceitualmente, que dê sentido para a teoria, que faz com que os estudantes percebam: afinal, quem é Paulo Freire? Qual o legado que ele nos deixou? Como reinventamos seu pensamento na atualidade de nossas práticas, em favor de uma educação emancipatória? Estudar criticamente Paulo Freire é muito importante tanto em função dos discursos antagônicos quanto em relação aos ingênuos. Eu teria muitas histórias interessantes para contar sobre essa ingenuidade de quem transforma Paulo Freire quase que em uma leitura de autoajuda... o risco das citações descontextualizadas está tanto para o discurso antagônico quanto para o ingênuo. Por isso, o ato crítico de estudar é uma atitude necessária de ser reinventada diante dos recursos atuais.

Paulo Freire escreveu *Considerações sobre o ato crítico de estudar*, um texto de 1967, publicado na obra *Ação cultural para a liberdade* (FREIRE, 1976). Refletindo sobre a relação com a leitura, ele considera que a leitura é um diálogo do sujeito com o autor do texto e conclui, dizendo: “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Penso que isso é o que estamos sendo provocadas/os aqui a fazer. Eu só tenho a agradecer pela oportunidade e fico com muita vontade de seguir o diálogo entre grupos que estão levando a sério o estudo sobre Paulo Freire. Penso que precisamos analisar criticamente o conteúdo desse discurso da rejeição a Paulo Freire. Há algumas ideias reiteradas em diversos materiais virtuais. E os materiais apresentam citações descontextualizadas mas são produzidos com muitos efeitos e recursos tecnológicos diversificados, disseminando um discurso que se torna convincente para quem não conhece a obra de Paulo Freire. Por isso, precisamos usar de melhor forma este espaço virtual, embora o enfrentamento seja muito desigual, não só porque ainda temos muito a aprender quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação, mas também porque os recursos financeiros no campo da educação popular são escassos. Principalmente precisamos incentivar o estudo crítico do pensamento de Paulo Freire em diferentes contextos de formação, na perspectiva de que seu legado permaneça como referência para as próximas gerações.

Lynn Mario - Eu gostaria de acrescentar uma coisa aqui pela perspectiva das teorias decoloniais. A partir dessas teorias e de suas críticas da Modernidade, da Razão, e da Ciência eurocêntricas, fica claro que um conceito de rigorosidade no sentido racional-científico ocidental é usado para eliminar e silenciar uma série de saberes não ocidentais especialmente os saberes das comunidades rurais; e quem responde a isso é o Davi Kopenawa no livro *A Queda do Céu* em coautoria com Bruce Albert (KOPENAWA; ALBERT 2015); nesse livro, ele mostra que em seu processo de formação xamânica, pelo qual ele se torna um sábio na cultura yanomami, existe uma rigorosidade

que inclui até sofrimento físico; essa rigorosidade serve para poder ser respeitado como um sábio; um sábio que em sua cultura não produz saber, mas é capacitado a transmitir o saber do mundo espiritual extra-humano da floresta; enfim isso serve para nos lembrar que existem muitas formas de rigorosidade epistemológica na construção de saber; essa forma dos yanomami de Kopenawa pode não ter nada a ver com o que nós entendemos por rigoroso numa academia eurocêntrica. Infelizmente mesmo como acadêmico tenho visto bastante esse argumento de rigorosidade metodológica e/ou científica, como se fosse algo universal, sendo usado como instrumento para silenciar outras formas de saber.

Ana Lúcia - Professor, sugiro formularmos novas questões para seguirmos o diálogo. Esta é uma discussão bem importante! Sugiro pensarmos como os conceitos freireanos de rigorosidade metódica e curiosidade epistemológica podem nos ajudar a construir não só uma pedagogia, mas uma didática decolonial. O aprofundamento de estudos na perspectiva de uma didática decolonial envolve relacionar com a reflexão didática problematizada desde a didática instrumental, a didática fundamental e a didática intercultural, como teoriza a professora Vera Candau (2020). Penso que um desafio importante é articular a reflexão no sentido macro ao micro, relacionando o espaço da aula universitária com outros contextos educativos a fim de dialogar com outros conhecimentos que ainda estão fora da universidade. Boaventura (2000) fala de uma ecologia de saberes e de uma ação de extensão ao contrário. Então penso que reinventar Freire nessa perspectiva de uma didática decolonial é um caminho, um desafio, uma perspectiva que se aponta. São novos conceitos a serem considerados, sem perder de vista a perspectiva da *Pedagogia do Oprimido* como uma referência fundante. Inclusive, atualizando a compreensão sobre quem é o/a oprimido/a hoje. Penso que de alguma forma é o que nós estamos fazendo neste ano do centenário. As universidades estão promovendo mais estudos sobre Paulo Freire, que muitas vezes ficou

esquecido. Eu gostaria de concluir me referindo a um livro de Michael Apple chamado *A educação pode mudar a sociedade?* (APPLE, 2017). O título do livro é uma pergunta. Nas páginas iniciais, Apple fala que Paulo Freire morreu, mas que permanece vivo enquanto referência e argumenta que as novas gerações precisam conhecer sua história de lutas e de resistência, na perspectiva de reinventá-lo permanentemente. Por fim, gostaria de fazer um convite também para vocês. Eu sou uma das cofundadoras do *Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França*, por conta desse período que fiquei lá e daqui a pouco espero estar voltando. Esse coletivo organizou um piquenique com Paulo Freire no dia 19 de setembro, exatamente no dia do centenário. É uma atividade realizada no Jardim Marielle Franco, em Paris, junto à programação do Fórum Internacional Paulo Freire, organizado pelo Instituto bell hooks Paulo Freire. Este é um espaço bem simbólico enquanto um lugar de resistência, inaugurado em setembro de 2019, quando eu estava lá. Nós ainda estamos construindo a programação e vamos fazer uma reunião, chamando pessoas para compor a comissão organizadora. Então gostaria de convidá-las para participarem conosco e estarmos juntas nessa data tão relevante. Esperamos que após o centenário sigamos fortalecendo ações nessa perspectiva de manter Paulo Freire vivo como uma referência na universidade, em diálogo com os movimentos sociais, com as escolas, e com outros contextos educativos. A França tem muitas associações, uma cultura associativa muito forte e estamos buscando essa aproximação também. Bem, penso que este é um diálogo bem freireano, que não termina numa resposta, que nos desafia a fazer novas perguntas e a seguir pensando que o encontro é o que nos fortalece. Agradeço mais uma vez e me coloco à disposição para seguirmos pensando e fazendo juntas este diálogo com e sobre Paulo Freire. Uma alegria conhecer o professor Lynn Mario...

Lynn Mario - Igualmente.

Ana Lúcia - Eu também fiquei muito feliz de conhecê-las melhor “presencialmente”.

Lynn Mario – Acho que o desafio imediato diante de nós é de não cair numa mitificação do Paulo Freire. Para poder manter o legado do Freire, precisamos mantê-lo vivo, re-significando-o e re-contextualizando-o sempre. A mitificação congela, isola e constrange.

Adriana e Ana Paula - Entendemos que ele mesmo faria esse convite já que ele sempre dizia que as ideias nunca estão prontas, que temos que construí-las, problematizá-las, questioná-las. Então seria incoerente inspirar-se em Freire e, ao mesmo tempo, acreditar que suas ideias são prontas, imutáveis e universais.

Ana Lúcia - Nós temos aqui no Rio Grande do Sul o querido professor Balduino Andreola, não sei se vocês já o assistiram em alguma live. Está com mais de 80 anos; é um pioneiro nos estudos freireanos no Sul do Brasil e ele sempre diz assim: “ninguém aqui quer fazer clubinho do Paulo Freire; Paulo Freire não queria isso”. Penso que é bem importante termos essa clareza... porque somos humanos e as incoerências também acontecem.

Adriana e Ana Paula - Enquanto moderadoras do evento, nos seguramos, porque surgiram várias ideias e questionamentos enquanto ouvimos e lemos os apontamentos, as trocas, as problematizações, as aproximações e as provocações de vocês, mas entendemos que precisamos buscar outro espaço-tempo para dar continuidade a esse diálogo e avaliamos que, por ora, vocês contemplaram, direta ou indiretamente, as questões que lhes foram enviadas com antecedência e agradecemos imensamente por isso. Antes de pedir que façam suas últimas colocações, aproveitamos para dizer que o evento *on-line* foi organizado por nós, mas conta com uma rede de apoio, da qual vamos nomear apenas algumas: Thais, nossa secretária da pós-graduação, por todo suporte administrativo; Dani Rêgo e Luíz Conti, pelo suporte

tecnológico; a turma que idealizou o evento com a gente e nos acompanhou; às intérpretes de Libras; ao nosso Programa de Pós-Graduação em Letras e nossos departamentos da Universidade Federal do Paraná; às/aos membras/os de nossos grupos de pesquisa Identidade e Leitura e GPELIN. Finalizamos dizendo o quanto somos gratas pelo privilégio de oportunizar e vivenciar momentos como esse, repleto de inquietações e, ao mesmo tempo, gentileza e amorosidade, em um processo incessante de reflexão e desejo de “ser mais”. Em memória de tantas vidas perdidas para a Covid-19, gostaríamos de reforçar que queremos continuar aqui no esperar por um mundo melhor, como nos ensina Paulo Freire, para quem é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir. (FREIRE, [1992] 2021).

Agora pedimos que façam suas últimas considerações.

Ana Lúcia – Por conta desse período que eu fiquei na França, conhecendo pessoas novas, as pessoas começaram a se referir a mim como especialista em Paulo Freire e escritora. Então tenho dito: ninguém é especialista em Paulo Freire... múltiplas são as abordagens e leituras possíveis sobre e a partir de sua obra. Como professora na universidade, costumo enfatizar aos e às estudantes a importância de delimitar o que e por que cada um/a estuda Paulo Freire. Também prefiro não usar o termo especialista porque penso que esta é uma concepção que mais afasta do que aproxima. Além disso, não me identifico como escritora; sou uma professora que escreve. Não sou escritora de profissão; sou uma professora que escreve porque exerce permanentemente a reflexão sobre a prática. Isso faz alguma diferença. Acredito que essa identidade de professora que escreve, se tornando cada vez mais consciente ao ser compartilhada, ajuda também a quem está se formando agora a se perceber como sujeito, produtor

de conhecimento a partir de sua práxis, em diálogo com Paulo Freire e outros autores e autoras. Por isso, prefiro dizer que me considero uma estudiosa do pensamento de Paulo Freire. Agora, nesse momento da vida, com mais tempo para estudar, podendo revisitar os livros lidos anteriormente, retomo e atualizo as marcas da reflexão proporcionada em cada momento. Costumo datar os apontamentos no próprio livro; isso me permite identificar de imediato quantas vezes eu li de novo um mesmo trecho, vindo de diferentes ângulos... O *e-book* organizado pelas professoras Adriana e Ana Paula e algumas colegas, a que me referi anteriormente, *A linguagem na vida*, também diz sobre isso; não somos mais as mesmas pessoas a cada releitura. Então eu gostaria de concluir fazendo referência a uma mulher, porque atualmente estou nesse exercício de enfatizar as referências de mulheres. Há algum tempo ganhei de presente um livro que se chama *Um amor feliz*, de autoria de Wislawa Szymborska (2016), uma poetisa polonesa, traduzida para muitas línguas. Vou ler um excerto de seu discurso proferido quando ganhou o prêmio Nobel de Literatura, em 1996, no qual ela fala sobre a inspiração. Diz que a poesia é também vista como um gênero menor e que frequentemente perguntam sobre sua inspiração para a escrita. Aí ela diz: “mas como é que a gente vai responder uma coisa que nem mesmo a gente sabe?”. Penso que faz muito sentido sairmos deste encontro inspiradas do modo como ela se refere: [...] *quando às vezes me perguntam sobre isso, passo longe do âmagô da questão, mas costumo responder o seguinte: a inspiração não é privilégio exclusivo dos poetas ou dos artistas em geral. Existe, existiu e sempre existirá um grupo de pessoas a quem a inspiração visita. São todos aqueles que escolhem conscientemente seu trabalho e o fazem com amor e imaginação. Existem médicos, pedagogos, jardineiros e centenas de outros profissionais assim. Seu trabalho pode ser uma constante aventura, desde que consigam ver nele sempre novos desafios. Apesar das dificuldades e fracassos, sua curiosidade não arrefece. A cada problema resolvido segue-se um enxame de novas perguntas. A inspiração, seja*

ela qual for, nasce de um incessante não sei. (SZYMBORSKA, 1996, p. 324). Agradeço às queridas Adriana e Ana Paula pela inspiração com que nos proporcionaram este diálogo, também nos inspirando para continuar. Faz muito sentido nesse momento agirmos para inspirar e esperar. Muito obrigada!

Lynn Mario - Na mesma nota de esperança, queria lembrar as palavras do filósofo Ernest Bloch (2005) quando falou de esperança criticando a ideia de esperança como algo passivo que o Freire chamou de “esperar de sentar e esperar”; Bloch diz que esperança precisa transformar; precisamos esperar de forma ativa de aprender ativamente; e ele usa uma expressão que eu acho muito interessante: nós precisamos pensar primeiro no futuro que a gente espera, o futuro do jeito que a gente espera que seja; e a partir dessa visão de futuro precisamos começar a agir no presente transformando as coisas como se fosse a partir do futuro. Não se trata de simplesmente esperar acontecer; é fazer acontecer! Queria por fim lembrar também a situação em que a gente vive, que além das 500 e tantos mil mortos, vivemos numa situação bastante opressora em termos de pensamento crítico, e o que os estudos decoloniais nos ensinam é que apesar dos 500 anos de colonização no Brasil, as resistências negra e indígena nunca desistiram; então não é porque a gente não está conseguindo agora que a gente vai parar de resistir; pode levar mais 500 anos, mas a gente continua.

Adriana e Ana Paula - Não há forma melhor de terminar esse encontro, muito elogiado por quem nos acompanhou ao vivo na transmissão pelo canal do Youtube do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Muitas pessoas agradeceram, elogiaram as reflexões que vocês trouxeram e pediram um outro evento com vocês dois! Esperamos que a ampliação das discussões feitas neste capítulo escrito possam continuar a ser feitas. Muito obrigada!

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **A educação pode mudar a sociedade?** Curitiba: Vozes, 2017.
- ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures.** Londres: Routledge, 1989
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2005
- BIESTA, G. Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. **Phenomenology & Practice**, v. 6, n. 2, p. 35-49, 2012.
- BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- BLOCH, E. **O Princípio Esperança.** v.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- CANAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.
- DERRIDA, J. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DUSSEL, E. D. Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, 1(3), 2012. Disponível em <https://escholarship.org/uc/item/6591j76r>
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, A. M. A. Nota 15. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 218-220.
- FREIRE, P. **Um diálogo com Paulo Freire sobre Educação Indígena.** Texto inédito. 1982. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/um-dialogo-com-paulo-freire-sobre-educacao-indigena>
- FREIRE, P.; CAMPOS, M. D. Leitura da Palavra... Leitura do Mundo. **O correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, v. 19, n.2, p. 4-9, 1991.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1987] 2021.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FREIRE, P. **À sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo, Cortez, 1993a. (Coleção questões da nossa época; v.23).

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, A. L. S. de. **A conscientização como princípio metodológico da formação de professores** - registro da reflexão sobre uma experiência *ineditamente-viável* na política educacional da Administração Popular em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

FREITAS, A. L. S. de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora**: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética Casa Publicadora, 2020a.

FREITAS, A. L. S. de. **Leituras de Paulo Freire:** Uma trilogia de referência. - 2 ed. ampliada. Nova Iorque: Editora BeM, 2020b. E-book Kindle.

FREITAS, A. L. S. de. **Pedagogia da Conscientização** – Um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FREITAS, A. L. S. de. **Pedagogia do inédito-viável:** contribuições da participação pesquisante em favor de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras. Porto Alegre, RS. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004. 989f.

GROSFOGUEL, R. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. **Transmodernity:** Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 2011 Disponível em <https://dialogoglobal.com/texts/grosfoguel/Grosfoguel-Decolonizing-Pol-Econ-and-Postcolonial.pdf>

GUILHERME, A.; FREITAS, A. L. S. de. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>> Acesso: 10 jan 2021.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, D. O.; FREIRE, P. **Cuidado, escola**. 24 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, [1980] 1987.

KOPENAWA D.; ALBERT, B. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Ed. Loyola, 1986 (Coleção Educar).

MATTOS BRAHIM, A. C. S.; FERNANDES, A. C.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D.; MARTINEZ, J. Z. **A linguagem na vida**. Campinas: Pontes, 2021.

MIGNOLO, W. **On Decoloniality:** Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke, University Press, 2018.

MORETTI, C. Z.; STRECK, D. R.; PITANO, S. de C. **Paulo Freire no Rio Grande do Sul:** legado e reinvenção. Caxias do Sul, RS: Educus, 2018.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1990.

RANCIÉRE, J. **O mestre ignorante** - Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Rio de Janeiro: Autêntica, 2007.

SAID, E. **Orientalismo:** O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia do Bolso, 2007.

SANTOS, B. de S. If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies Is Humanity Enough? The Secular Theology of Human Rights', **Law, Social Justice & Global Development Journal** (LGD), 2009. Disponível em: <http://www.go.warwick.ac.uk/elj/lgd/2009_1/santos>

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do Sul . Rio de Janeiro: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H. da (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, p.15-33, 1996.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. v.1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9 ed. Portugal: Afrontamento, 1997.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUSA, C. M de. (Coord); COSTA, A. R. F. da et al. (Edit); . **Cartas a Paulo Freire**: escritas por quem ousa esperar. Campina Grande: EDUEPB, 2021a. Disponível em: <http://eduepb.uepb.edu.br/e-books/> Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUSA, C. M de. (Coord); COSTA, A. R. F. da et al. (Edit). **Cartas a Paulo Freire 2**: escritas por quem ousa esperar - Campina Grande: EDUEPB, 2021b. Disponível em: <http://eduepb.uepb.edu.br/e-books/> Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUSA, C. M. de. (Coord); COSTA, A. R. F. da et al. (Edit). **Cartas a Paulo Freire 3**: escritas por quem ousa esperar. Campina Grande: EDUEPB, 2021c. Disponível em: <http://eduepb.uepb.edu.br/e-books/> Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUZA L.M.T.M. Para uma redefinição de letramento crítico. In MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (orgs.) **Formação de Professores de Línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SOUZA, L.M.T.M.; Duboc, A. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, 26(56), 876-911, 2021.<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>

SOUZA, L.M.T.M. De estória à história: a escrita indígena no Brasil. **Revista da Biblioteca Mário de Andrade**, São Paulo, v. 59, p. 69-72, 2001b.

SOUZA, L.M.T.M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from Below. In: Guilherme, M.; Souza, L.M.T.M. (orgs) **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: the south answers back**. Londres: Routledge, 2018.

SOUZA, L.M.T.M. Para uma Ecologia da Escrita Indígena. In: SIGNORINI, I. et al (orgs.) **Investigando a Relação Oral/Escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

STRECK, D.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SZYMBORSKA, W. **Um amor feliz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

WAKS, J. T. *et al*. Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021.
Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100303&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 26 jan. 2022.

POSFÁCIO

Jane Cleide Alves Hir

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. (Paulo Freire)

Retomando o pensamento de Freire ([1974] 1987), em *Pedagogia do Oprimido*, essa é a definição que me ocorre após a leitura desse e-book:

Um convite à pronúncia do mundo.

As diversas vozes que compõem o e-book que você acabou de ler são pronunciadas em um momento histórico que nos exige uma tomada de posição. Para muito além das divisões político-partidárias somos conclamados a reafirmar a nossa confiança na ciência e a nossa crença no humano que nos habita.

A vida contemporânea, não só no Brasil, mas em todo planeta, segundo o pensamento de Bauman, como fica evidente em *Amor líquido: sobre as fragilidades dos laços humanos*, tem produzido homens e mulheres sem vínculo, onde “o sólido se desmancha no ar”; todavia sem se eterizar, simplesmente liquefazendo-se. E no apogeu da conectividade, paradoxalmente, se produz a exclusão e a não escuta.

No contexto anômalo em que estamos vivendo, essa não escuta do outro e a proliferação da mentira (pós-verdade?) como base do controle nos exige constantemente a consciência de nossa presença no mundo e o exercício da responsabilidade ética a cada fala ou ação.

Esse *e-book* é mais que uma contribuição acadêmica. É uma proposta de vinculação ao outro, de entrega da melhor parte de cada um. O formato de roda escrita que essa obra assumiu reacende em nós o prazer da conversa amorosa baseada na escuta e na aceitação do outro. Abre-nos espaço para o desejo de *Ser Mais* com o outro.

E é assim, de prosa em prosa, que esse *e-book* vai desvelando o mundo na palavra de cada um. Palavra que é partilhada, ampliada e problematizada e que instiga no leitor o desejo de também dizer a sua palavra. Ademais, muito além do fortalecimento das concepções da pedagogia freireana, destacam-se a discussão da sua coerência no contexto atual e o convite a uma integração entre o pensamento acadêmico e o fazer cotidiano.

A obra escrita a muitas mãos retoma a boniteza dos Círculos de Cultura em sua dimensão epistemológica de partilha, autonomia e assunção do sujeito, e se atualiza nos *links*, *podcasts* e *QR codes*, pois “o novo sempre vem” e com ele a necessidade de ler e reinterpretar o mundo, afinal é preciso indagar como Gil (1997): “Com quantos gigabytes / Se faz uma jangada um barco que veleje, / Que veleje nesse informar”.

Ao discutir a epistemologia freireana utilizando a escrita dialogada e os novos portadores textuais, essa obra nos oportuniza ampliar a nossa leitura de mundo e repensar em que sentido se dá nossa participação nele.

Para nós, leitores e educadores do e no *esperançar freireano*, cabe a honra de continuar a luta pelo direito de que todos possam dizer a Sua Palavra.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Amor líquido** - Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, [1974] 1987.

GIL, G. Pela internet. Álbum: **Quanto**, 1997. Mesa/Bluemoon Recordings, 1997.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORAS/ES

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim:

Mulher, mãe de Giuliana e Giovana, com quem aprendo todos os dias a amar; filha de Ewaldo, com quem aprendi a respeitar, valorizar e abraçar tudo e todes no mundo. Doutora e mestra em Linguística Aplicada (UNICAMP), com especialização em Linguística Aplicada e Licenciatura em Letras Português-Inglês (UNESPAR). Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR e de inglês no SEPT/UFPR. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN -DGP/CNPq) e participante do grupo de pesquisa Identidade e Leitura. Pesquisadora e orientadora na área de Linguística Aplicada, principalmente de temas relacionados aos letramentos e aos estudos decoloniais. E-mail: adrianacsmbrahim@gmail.com.

Amanda Letícia Souza Cordovil Dias:

É graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) de Curitiba e mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora majoritariamente de língua portuguesa, gosta de trabalhar com PL2 (português como segunda língua) e PLE (português como língua estrangeira) por ser a área que mais a aproximou da obra de Paulo Freire. Pesquisadora na área de Linguística Aplicada e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN) também se interessa por produção textual, materiais didáticos e educação linguística. E-mail: amandaleticia.cordovil@gmail.com

Ana Lúcia Souza de Freitas:

Doutora em Educação (PUCRS, 2005) com estudos de Pós-Doutorado em Pedagogia Crítica (Liverpool Hope University, 2015). Atualmente aposentada, é pesquisadora visitante da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Jaguarão, integrando o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação/GEPPAGE. Desde 2020, integra o Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. E-mail: 0311anafreitas@gmail.com

Ana Paula Marques Beato-Canato:

Mãe de Gabriel e Helena, que me desafiam diariamente a aprender a ouvir mais do que falar e sempre esperar, como nos ensina Paulo Freire; esposa, filha, irmã, amiga. Graduada em Letras (UNESP-Assis), mestre e doutora em Estudos da Linguagem (UEL-Londrina), com pós-doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UFRJ). Professora de língua inglesa e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná; vice-coordenadora do Núcleo de Assessoria Pedagógica da mesma instituição e participante do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura. Pesquisadora e orientadora na área de Linguística Aplicada, com os seguintes interesses atualmente: formação de professoras, educação linguística, materiais didáticos e questões identitárias. E-mail: anabeatocanato@gmail.com

Barbara Cortat Simoneli:

Irmã, filha, neta e amiga de pessoas (majoritariamente mulheres) que, diligentes e críticas como são, constantemente me proporcionam diálogos significativos e me transmitem *feedbacks* pessoais, acadêmicos e profissionais que me instigam a evoluir. Sou ainda ex-orientanda de um homem e atual orientanda de uma mulher, ambos diligentes e zelosos, possuidores de atributos freireanos, pois me oportunizam momentos de desenvolvimento da paciência, criticidade, problematização e do cultivo da esperança. Assim, me orientam a desenvolver minha autonomia enquanto professora e pesquisadora em prol de uma educação e pesquisa mais humana. Sou graduada em Letras Inglês (UFES), estudante do PPGE (UFES) e vivenciei um curto e marcante período no PPGL da UFPR. Meus atuais interesses são: formação de professores de inglês na atualidade, ensino crítico de inglês e expansão/acesso do/ao inglês. E-mail: barbaracortatsimoneli@hotmail.com

Bruno Iury Alves Calaça:

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Especialista em ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Educação Montenegro (2010). Graduado em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco – UPE (2007). Professor contratado para lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal de ensino de Recife – PE (2014 até hoje) e professor efetivo, no ensino regular, pela prefeitura da cidade de Jaboatão dos Guararapes – PE (2017 até hoje). Pesquisador em Linguística Aplicada na área de concentração: Letramento Crítico. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística – GPELIN. E-mail: brunoiury.pnz@gmail.com

Carla Alessandra Cursino:

Graduada em Jornalismo e em Letras-francês, ambas as formações pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR e se interessa pelos seguintes temas de pesquisa: Português como Língua de Acolhimento, formação docente, plurilinguismo e decolonialidade. É professora de francês e de português em contexto de migração de crise. Acredita na educação linguística como via de um mundo mais crítico e, quiçá, mais justo. Seu maior título e seus maiores aprendizados não lhe foram dados pela academia, mas pela maternidade. Ser mãe do Bernardo lhe educa para o aprender-ensinar constante da vida. E-mail: cursino.carla@gmail.com

Danielle do Rêgo Monteiro Rocha:

Professora de língua inglesa no Colégio Técnico de Floriano/ UFPI. Graduada em Letras/ Inglês (UESPI), mestre em Letras (UESPI) e integrante dos Grupos de Pesquisa Identidade e Leitura e GPELIN. Atualmente, com interesse nas áreas de educação linguística, letramento crítico e estudos decoloniais. E-mail: danielle_rego@ufpi.edu.br

David Ferreira Severo:

Nordestino arretado, nasci no ano de 1984, em Maceió, capital alagoana. Sou graduado em Letras, especialista em Mídias na Educação e mestre em Estudos Literários, todos pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Leciono na educação básica há mais de 15 anos e a cada dia me encanto mais com a boniteza de ser professor. Já publiquei dois livros que surgiram da própria prática docente, a saber: “Larga poesia: antologia poética de alunos do ensino fundamental” (2016) e “Experiência didática com poesia na sala de aula” (2019). Atualmente sou professor de Português do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Paraná. E-mail: prof_severo@hotmail.com

Débora Leite de Oliveira:

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Mestra em Linguística Aplicada (PosLA), pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2021). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2015) e em Gestão Escolar (2013), pela Faculdade Vale do Salgado. Graduada em Letras com habilitação em Língua Vernácula e Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2011). Professora da rede estadual do Ceará na EEMTI Tabelião José Pinto Quezado e membra do Grupo Estudo e Ensino do Texto - GEENTE. E-mail: debora.aurora@hotmail.com

Elza de Fátima Dissenha Costa:

Professora aposentada de inglês da rede estadual de ensino do Paraná, filha da Maria Elza, mãe da Francine e avó do Caio, que me fazem constantemente exercitar meus processos de escuta genuína. Graduada em Letras Inglês (UFPR) e Mestre em Literaturas de Língua Inglesa (UFPR). Integrante do Fórum Paranaense de EJA e voluntária do Coletivo Marmitas da Terra, do MST, na preparação de alimentos para população em situação de rua e comunidades da periferia de Curitiba, onde também integra o Núcleo de Educação Popular. Interesse em movimentos sociais, educação popular e questões de língua e decolonialidade. E-mail: elza.dissenha@gmail.com

Glaucia Vargas Sanchez:

Mãe de Rafael e Davi, que me impulsionam a ser melhor a cada dia, casada e professora de inglês há 18 anos, 10 deles na escola pública. Formada em Letras Português e Inglês na UFPR, com especialização em educação para as relações étnico-raciais na mesma instituição e atualmente mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras, com ênfase em estudos linguísticos, também na UFPR. Pesquiso sobre o Inglês como língua franca, elaboração de materiais didáticos e decolonialidade. Participo do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura e, inspirada em Freire, busco ser uma educadora que ajude seus estudantes a crescer e aprender sempre. E-mail: glauciasanchez@gmail.com

Ilmara Ribeiro Pimentel:

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Graduada em psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2019). Está como membra do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Tem interesse pelas áreas de educação especial, infância, família e psicologia escolar. E-mail: ilmara@estudante.ufscar.br

Jane Cleide Alves Hir:

Sou a primeira dos quatorze filhos de Dona Dolores e de Seu Antônio, nordestinos de valor e fé. Companheira do Manuel na viagem desta vida. Mãe do Filipe, Rafael, Tiago e Gabriel. Avó do Francisco, Pedro, Lucas e Davi e, por afeto, da Laura. De aluna da EJA a educadora da EJA percorri um longo e difícil caminho com intervalos forçados entre as etapas: Curso Supletivo, Formação de Professores, Graduação em Letras (UTTP), mestra em Educação (UFPR). Atualmente, sou professora da Fase I (séries iniciais) no Sistema Penitenciário de Piraquara – PR. Idealizadora do Projeto Palavra Nossa – Mentoria de escrita e estudiosa independente das questões ligadas ao desenvolvimento humano. Assim, vou sendo... E-mail: janecleideh@gmail.com

Lucinéia Regina Martins:

Eu acredito no poder do diálogo, e assim me tornei professora de Inglês. Conversar, entrelaçando emoção e linguagem, é uma prática que mantenho com a minha filha Carolina, pois temos um lema: 'tudo se resolve conversando'. Acredito também que todos podem ser motivados a expressar ideias e agir criticamente e por isso me encantei com a Linguística Aplicada. Eu sou graduada em Letras Português/Inglês pela UNIANDRADE; e ao me inserir numa escola pública como voluntária me tornei mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, participo do Grupo de Pesquisa GPE-LIN, atividades que me levam a redirecionar minhas perspectivas. Os meus interesses de pesquisa são Letramento Crítico e agência na práxis da sala de aula. E-mail: teacherlucineia@hotmail.com

Luís Frederico Dornelas Conti:

Aquarelista nas horas vagas. Goianiense amante do Cerrado, de piqueniques, de Almodóvar e de entardeceres. Professor de inglês na rede pública de Brasília. Licenciado em Letras/Inglês (UFG) e mestre em Linguística Aplicada (UnB). Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP), com interesse em educação linguística, decolonialidade e formação crítica de professoras de línguas. E-mail: luisfdconti@gmail.com

Lynn Mario T. M. de Souza:

é professor titular sênior no DLM da Universidade de São Paulo. Publicações recentes incluem: *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness* (2019, co-organizado com M. Guilherme), 'Decolonial Pedagogies' (2019 *Multilingual Margins*), 'De-universalizing the Decolonial' (2021 com A. Duboc, *Gragoatá*). Ele faz parte das comissões editoriais dos periódicos internacionais *Diaspora, Indigenous and Minority Education* e *Visual Communication*; é também membro dos Conselhos Científicos (Scientific Advisory Board) do Centre for Multilingualism, Universidade de Oslo, e da Swedish National Research School CuEEed-LL, Suécia. Ele co-coordena o projeto internacional Rethinking Multilingualism and being Human da Universidade do Western Cape, Cidade do Cabo.

Marcia Morgenstern Ferreira:

Casada, mãe de um casal de adolescentes que, em fases importantes de suas etapas de aprendizado, enfrentaram uma pandemia - o que nos obriga a agir através da leitura e pesquisa para encontrar novas estratégias para o desenvolvimento acadêmico. Formada em Letras e pós-graduada em Língua Inglesa pela UTPR. Professora há quase 30 anos em instituições de línguas estrangeiras, bem como na rede particular. Também aluna de disciplinas sobre decolonialidade e os princípios e idealizações de Paulo Freire. Sempre em busca do desenvolvimento da educação. E-mail: marciaferreirajmp@gmail.com

Maria Aparecida Zanetti:

Sou conhecida por Cida Zanetti. Adoro viajar, cozinhar e dançar. Minha formação e atuação sempre foram na educação pública. Sou pedagoga, professora da educação básica e, atualmente no ensino superior, na Universidade Federal do Paraná. Fui gestora da Educação de Jovens e Adultos, área de concentração das minhas atividades na docência, na pesquisa e na extensão. Nesta, atuando, especialmente com as populações do campo, em situação de rua, favelados e população carcerária. Faço parte do Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos (OCUPP). Ensinando, mas sobretudo, aprendendo sempre.

Marta López García:

Mãe de dois meninos, espanhola, parceira de vida de brasileiro - não quero nem ouvir falar de fronteiras e acredito profundamente que todos merecemos um mundo melhor. Graduada em Filologia Hispânica (UB - Barcelona), mestre em Letras Neolatinas, na área de Estudos Literários (UFRJ - Rio de Janeiro), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Linguística, na Universidade Federal do Paraná (UFPR - Curitiba). Professora de língua espanhola há 15 anos, meu objetivo de pesquisa atualmente inclui os seguintes temas: intercompreensão em línguas românicas, formação de professoras, materiais didáticos e decolonialidade. E-mail: bitararea@gmail.com

Michele Bruna de Sousa Silva Gal:

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2021). Especialista em ensino de alemão para estrangeiros do Curso de Especialização lato sensu para Professores de Alemão DLL Aprendendo a Ensinar Alemão: Bases para a Prática pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade de Jena (Alemanha), (2019). Graduada em Letras - Português, Alemão e Literaturas pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2013). Desde 2014, é professora efetiva da rede estadual cearense. Atualmente, atua como professora e coordenadora do curso de alemão na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI, junto ao Projeto PASCH. É primeira secretária da Associação Norte e Nordeste de Professores de Alemão (APANOR). E-mail: michabruna@gmail.com

Patricia Helena Haas de Macedo:

Mulher, esposa, mãe de dois filhos, Artur e João, que me enchem de orgulho e me fazem acreditar que esperar é o melhor caminho sempre; professora de inglês e literatura há 29 anos em escolas da rede pública municipal e privada de ensino em Curitiba, docente do curso de Letras do Centro Universitário UNI-

FAEL, Mestra e Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação da UFPR, membro do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN), apaixonada por aprender e ensinar junto de meus alunos crianças, adolescentes e adultos. Meus interesses atuais incluem: formação de docentes, ensino de inglês em escolas regulares, pós-método, agência docente, ensino colaborativo e educação linguística. E-mail: patyhaasmacedo@gmail.com

Raphael Barreto Vaz:

estudante, professor e pesquisador. Graduado em Letras-Inglês pela UFPR e mestrando em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Leciono inglês desde 2002 e sou um educador apaixonado pelo que faço. Interesses recentes: letramento crítico, decolonialidade, educação linguística e neocolonialismo. E-mail: raphavazz@gmail.com

Segunda Cá:

É guineense. Graduada em Letras língua portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro_Brasileira (UNILAB), também é mestranda em estudos linguísticos no programa de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o foco na formação dos professores da língua portuguesa na Guiné Bissau. Participante do grupo de estudo Identidade e Leitura. E-mail: segundaca9@gmail.com

Susana Pinheiro da Cruz Prestes:

curitibana, filha de pais cearenses, professora, casada com um professor e doutoranda em Letras pela UFPR. Mestre em Letras pela UFPR, especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas pela UTFPR e graduada em Letras Português/Inglês pela UFPR. Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba, desde 2014. Cada dia mais ciente de meus privilégios, busco contribuir para um mundo com mais respeito e equidade. E-mail: susana.prestes@ifpr.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 30, 40, 52, 63, 64, 77, 108,
110, 118, 125, 175, 238
analfabetismo 52, 110
autóctones 89
autoridade do professor 16, 51, 57, 60
autoritarismo 59, 83

C

classe trabalhadora 68, 191
colonização 17, 89, 126, 185, 191,
242, 276
comunicação 53, 75, 96, 138, 150, 153,
163, 176, 263, 270
comunidade escolar 107, 125
comunidades 110, 178, 191, 240, 243,
270, 287
conflito 26, 77, 89, 130, 203, 204, 224,
238, 239, 240, 241
conhecimento 23, 25, 32, 34, 49, 51, 53,
57, 58, 59, 60, 66, 68, 70, 72, 84, 86, 91,
96, 97, 99, 111, 118, 119, 121, 122, 123,
128, 135, 140, 143, 144, 150, 151, 153,
158, 170, 176, 183, 193, 207, 210, 212,
213, 216, 218, 219, 229, 247, 251, 255,
256, 257, 264, 266, 267, 275
críticidade 18, 26, 53, 76, 109, 115, 119,
133, 135, 142, 149, 162, 166, 177, 187, 286

D

debate 11, 16, 45, 48, 53, 107, 111, 167,
180, 215, 216, 232
decolonialidade 13, 19, 20, 24, 25, 27, 29,
43, 178, 219, 226, 227, 231, 232, 242, 286,
287, 288, 289, 290, 291

direitos 15, 36, 53, 77, 78, 93, 100, 101,
103, 107, 110, 113, 114, 130, 156, 232
disciplina 10, 15, 20, 23, 24, 25, 27, 28,
29, 30, 31, 33, 35, 43, 44, 45, 46, 49, 54,
75, 82, 90, 91, 92, 121, 124, 128, 141, 169,
170, 174, 178, 189, 192, 196, 227, 228,
229, 233, 234, 265, 266
diversidade 15, 18, 100, 174, 176, 178,
179, 180, 183, 188, 202, 232
docência 12, 17, 28, 29, 132, 133, 135,
142, 143, 244, 258, 290
doutrinação 52, 62, 63, 64

E

ecologias 11, 15, 22, 23, 31
educação bancária 16, 17, 18, 30, 35, 68,
84, 92, 121, 134, 138, 142, 143, 145, 151,
152, 165, 183, 203, 230, 241, 259
educação básica 16, 176, 287, 289
educação brasileira 16, 51, 52, 53, 60, 61,
62, 63, 65, 66, 72, 75, 176, 232
educação libertadora 16, 52, 76, 84, 85,
152, 254
educação popular 52, 67, 112, 267, 270,
287
educador 23, 24, 49, 50, 51, 52, 54, 64, 66,
72, 83, 112, 115, 119, 121, 138, 140, 141,
145, 146, 151, 152, 164, 183, 185, 196,
200, 208, 220, 239, 240, 249, 254, 291
ensino remoto 16, 81, 260
epistemologia 52, 216, 218, 258, 262, 263,
266, 283
escolas públicas 62, 63, 85, 136
estudantes 15, 16, 37, 42, 51, 52, 53, 62,
68, 73, 75, 77, 78, 82, 86, 97, 118, 119,
120, 122, 127, 136, 137, 138, 169, 172,

173, 183, 185, 188, 193, 198, 231, 247,
255, 258, 261, 266, 269, 274, 288
evasão escolar 86, 109

F

fake news 51, 54, 57, 75, 78, 171, 231, 268
feminismo 155, 174, 211, 214, 223, 224

H

humanização 37, 160

I

identidade 78, 142, 160, 166, 175, 190,
191, 196, 204, 274
igualdade 57, 99, 176, 178, 207, 241, 243,
244, 245
ilustrações 126, 134, 160, 162
independência 89, 128, 163, 261
informações 49, 50, 95, 100, 102, 103,
115, 117, 119, 120, 126, 163, 176, 178,
191, 198
interdisciplinaridade 71

J

justiça social 67, 263, 264, 265

L

leitura crítica 96, 97, 98, 236
letramento crítico 17, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 97, 99, 107, 113, 125, 127, 130, 150,
166, 224, 231, 232, 240, 280, 287, 291
letramentos 12, 26, 167, 176, 192, 285
liberdade 12, 18, 19, 25, 26, 29, 30, 33, 45,
46, 51, 55, 59, 64, 66, 68, 70, 74, 79, 84,
87, 109, 128, 139, 142, 149, 157, 162, 185,
194, 195, 196, 197, 208, 209, 216, 223,
224, 232, 268, 270
língua 12, 17, 26, 89, 90, 91, 95, 96, 97,
100, 108, 110, 111, 112, 119, 123, 125,
130, 133, 135, 137, 138, 139, 141, 146,
147, 151, 154, 165, 166, 167, 168, 170,
171, 173, 174, 176, 177, 180, 183, 192,

193, 206, 211, 230, 236, 250, 260, 285,
287, 288, 290
linguagem 19, 24, 26, 40, 44, 97, 112, 142,
166, 170, 185, 192, 196, 199, 204, 205,
209, 215, 216, 217, 220, 221, 225, 230,
232, 234, 237, 239, 245, 247, 256, 260,
275, 279, 288
linguística 13, 19, 20, 24, 25, 27, 29, 30,
43, 82, 92, 126, 166, 167, 169, 170, 173,
174, 226, 227, 229, 230, 233, 234, 235,
236, 247, 260, 285, 286, 287, 289, 290, 291
livros didáticos 12, 17, 28, 88, 91, 92, 97,
110, 118, 126, 146, 233

M

marxismo 44, 53, 69, 70, 71, 72, 215, 237
material didático 17, 89, 108, 111, 113,
114, 126, 139, 176
mídias 28, 49, 138
militares 109, 269
movimentos sociais 15, 68, 200, 212,
272, 287

O

ontopistemológicas 11, 15, 22, 23, 46
opressão 68, 127, 141, 185, 215, 216, 217,
219, 220, 222, 269

P

pandemia 16, 17, 25, 28, 81, 82, 83, 173,
191, 228, 232, 246, 257, 260, 289
papel político 19, 53, 75, 76, 203
pedagogia freireana 19, 24, 44, 50, 53, 58,
66, 68, 69, 71, 72, 92, 228, 229, 254, 283
pensamento crítico 52, 188, 206, 209, 212,
215, 276
pensamento freireano 52, 80, 222, 257
perspectiva freireana 49, 99, 254
podcast 11, 16, 48, 49, 50, 51, 53, 54,
55, 56, 57, 60, 61, 67, 72, 73, 74, 75, 78,
81, 82

problematização 17, 71, 107, 109, 133,
143, 188, 250, 286

processo educativo 42, 51, 57, 218

progressão temática 100, 120

R

realidade pandêmica 12, 80

realidade social 73, 126, 144

redes sociais 16, 50, 51, 150, 191

S

sociedade 16, 18, 39, 44, 45, 53, 62, 63,
68, 69, 76, 77, 78, 91, 103, 110, 113, 136,
140, 153, 157, 162, 170, 173, 174, 176,

177, 178, 188, 196, 204, 215, 243, 261,
272, 277

T

tempos pandêmicos 23, 30

teorias decoloniais 23, 24, 192, 242, 243,
270

transgredir 12, 19, 26, 29, 42, 43, 194, 195,
196, 197, 199, 203, 204, 206, 207, 209,
211, 212, 224

V

violência 41, 50, 57, 162

visão marxista 53, 72

www.pimentacultural.com

Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada



Programa de
Pós-Graduação
em Letras – UFPR

