

# A pedagogia de Paulo Freire e o ensino de literatura

José Hélder Pinheiro Alves\*

## Resumo

O ensino de literatura sempre esteve ligado a uma perspectiva que privilegia a aula expositiva, a transmissão de um saber a ser assimilado e devolvido, sobretudo no nível médio de ensino. É o que, na pedagogia freiriana, denomina-se de “educação bancária”, a qual não leva em consideração os saberes que os leitores em formação trazem. Neste artigo refletimos sobre a contribuição que a pedagogia de Paulo Freire pode oferecer ao ensino de literatura nos diferentes níveis de ensino. Discutem-se categorias centrais do pensamento do pedagogo, como “educação bancária”, “dialogismo”, “oprimido”, e busca-se, a partir da reflexão teórica e de nossa prática, indicar caminhos para uma abordagem menos autoritária do texto literário.

Palavras-chave: ensino de literatura; educação bancária; leitor. dialogicidade.

---

\* Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Literatura pela Universidade de São Paulo. Professor Titular de Literatura brasileira. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4304-7178>.

# Paulo Freire's pedagogy and the teaching of literature

## Abstract

The teaching of literature has always been linked to a perspective that privileges the expository class, the transmission of knowledge to be assimilated and returned, especially at the secondary level of education. It is what, in Freire's pedagogy, is called "banking education", which does not take into account the knowledge that readers in formation bring. In this article we reflect on the contribution that Paulo Freire's pedagogy can offer to the teaching of literature at different levels of education. Central categories of the pedagogue's thought are discussed, such as "banking education", "dialogism", "oppressed", and an attempt is made, based on theoretical reflection and our practice, to indicate paths for a less authoritarian approach to the literary text.

Keywords: literature teaching; banking education; reader. dialogicity.

Recebido em: 03/04/2023 // Aceito em: 02/06/2023

## Introdução

O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não slogariza. (FREIRE, 1988, p. 166)

Quando mergulhamos na vasta obra de Paulo Freire, quase toda construída a partir de sua inserção na educação de adultos e na educação popular, encontramos uma defesa constante do que ele mesmo denominou “Educação como prática de liberdade”, que se daria através de um “método ativo que fosse capaz de criticar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para o grupo.” (FREIRE, 1992, p.114). Trata-se, portanto, de construir um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador.” (FREIRE, 1992, p.115). A partir desta perspectiva, nos lembra o pedagogo que o “analfabeto” descobriria que “tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor (...)” (FREIRE, 1992, p.117). E mais: “que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana.” (FREIRE, 1992, p.117)

Embora essa percepção sobre a poesia seja da maior importância, essa percepção sobre a poesia, não há na obra de Freire uma reflexão específica a respeito da leitura literária. Há, no entanto, em depoimento no livro que escreveu com Ira Shor, menção a ele fale de suas leituras de autores como Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado e outros (FREIRE, SHOR, 1992, p. 31). Este fato é comum em muitos pedagogos

que, ao longo do século XX, pensaram uma educação que fugisse de amarras autoritárias, como Celestin Freinet, Maria Montessori e mesmo os ditos libertários, como A.S. Neill.

Conheço apenas duas exceções, embora não se configurem num pensamento pedagógico voltado para o ensino de literatura: o francês George Snyders e um russo, bastante desconhecido, V. Sujomlinsky. O primeiro, na obra *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* (SNYDERS, 1993), cuja edição brasileira é prefaciada por Paulo Freire, traz inquietantes reflexões sobre a alegria no espaço escolar a partir de depoimentos de escritores, filósofos e cientistas. O pedagogo reconhece o problema, ainda muito forte, da falta de relação entre escola e vida, ao afirmar que “[a] distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa.” (SNYDERS, 1993, p. 120) lembra Freire, na apresentação da edição brasileira:

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo (FREIRE, 1993, p. 10)

Já Sujomlinsky, que cuidou de crianças que ficaram órfãs na segunda guerra mundial na Rússia, destaca que “La enseñanza no es una transmisión mecânica de conocimientos del maestro al niño, sino, ante todo, relaciones humanas.” (p. 269) Noutro momento de sua obra, Sujomlinsky chama a atenção para a importância da poesia na educação: “La belleza de la lengua se encarna de la manera más viva en la poesía. Admirando um

poema o una canción los niños parecen escuchar la música de las palabras.” (SUJOMLINSKY, 1986, 337).<sup>1</sup>

Parece-nos que a tarefa do estudioso da literatura interessado numa pedagogia da leitura literária, pode ser, ao mergulhar no pensamento de um importante pedagogo, buscar nele elementos que contribuam para uma vivência peculiar com o texto literário, que contribua para formar leitores – da palavra e do mundo. Portanto, não se trata apenas de encontrar um método, uma receita que cure todas as enfermidades, embora, nalguns momentos precisemos do apoio de modelos que, de certo modo, funcionaram em determinadas circunstâncias.

Entre nós, quem primeiro fez esse movimento de beber no pensamento de Paulo Freire e dele recolher elementos que alimentem uma prática de leitura literária diferenciada foi Lúcia Chiappini de Moraes Leite. No seu *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, publicado em 1983, ela deixa claro suas fontes pedagógicas: Celestin Freinet e Paulo Freire. No entanto, tem claro que não se pode

transferir uma pedagogia que nasceu da experiência de alfabetização de adultos, trabalhadores do campo e da cidade, ou de outra, para atender crianças, filhas de pequenos agricultores do Sul da França, para as nossas crianças e jovens paulistas, filhos de executivos ou de intelectuais.” (LEITE, 1983, p. 25)

A autora, na mesma obra, ao apresentar aspectos das duas pedagogias, lembra que faltava à abordagem freiriana “lugar para a imaginação”, enquanto que, para Freinet, o “papel da imaginação (...) era fundamental no processo de desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Tradução livre: “O ensino não é uma transmissão mecânica de conhecimentos do mestre à criança, senão, antes de tudo, relações humanas.” Segundo trecho: “A beleza da língua se encarna de maneira mais viva na poesia. Admirando um poema ou uma canção, as crianças parecem escutar a música das palavras.”

intelectual e afetivo.” (LEITE, 1983, p. 76). Por fim, ela aponta uma aproximação entre estes pedagogos, ainda muito atuais e necessários, que estaria sobretudo na

concepção de atividade educacional como atividade política; o papel do educador como o de um militante; a educação transformadora como sendo aquela que é mais natural, porque permitiria ao homem um real aproveitamento de suas faculdades, a educação como um processo vivido pelo aluno que deve descobrir e produzir o saber – e mais a concepção do ensino como possibilidade harmônica de desenvolvimento intelectual e manual. (LEITE, 1983, p. 76)

No tempo em que Leite realizou sua primeira reflexão sobre a pedagogia freiriana, muitas obras do autor ainda não haviam sido publicadas e experiências importantes, como a da prefeitura de São Paulo, ainda não haviam sido realizadas. Na defesa do que chamou de “Pedagogia da Admiração”, está posto um elemento fundamental da pedagogia freiriana: o lugar primordial do debate, do diálogo com e a partir da vivência do aluno/leitor, conforme se pode observar nos itens 4 e 10:

4. Por uma pedagogia que pressuponha o conhecimento e o aproveitamento do repertório do aluno; o conhecimento e respeito às suas expectativas e, ao mesmo tempo, um trabalho no sentido do alargamento desse repertório e dessas expectativas.

10. Por uma pedagogia que não imponha o discurso da crítica e reconheça a validade de outros discursos possíveis a partir da leitura dos textos literários. (LEITE, 1983, p. 101)

Anos depois, após o trabalho na prefeitura de São Paulo, no mandato de Luiza Erundina, em que Paulo Freire foi o secretário de Educação, Ligia C. Leite vai experimentar novas vivências

que a levarão a ampliar sua visão sobre o ensino de literatura e a construir políticas públicas que contribuíssem de modo efetivo para formação de professores.<sup>2</sup>

## **Minha vivência com a pedagogia freiriana**

Foi ainda no primeiro semestre do curso de Letras, numa disciplina denominada “Cultura universitária”, por volta de 1981, que tive o primeiro contato com o pensamento de Paulo Freire. Lemos, no decorrer da disciplina, o livro *Conscientização* (FREIRE, 1980). O conceito circulava muito nos movimentos sociais, nos sindicatos e nas pastorais populares da igreja católica. A leitura do livro era muito complexa para mim, mas a professora, uma freira dominicana, ia comentando parágrafo por parágrafo o que clareava um pouco o adentrar naquele universo. Mas uma questão me inquietava: o texto nos guiava para uma ação reflexiva – ver, julgar, agir – que tinha como meta a compreensão e intervenção sobre a realidade visando sempre transformá-la.<sup>3</sup> Portanto, o diálogo, o debate eram elementos centrais neste percurso. No entanto, a professora tinha uma postura pessoal bastante intimidadora – não só para mim – e, diria, hoje, bastante autoritária.

Um dos inúmeros ganhos da disciplina era o enfrentamento e a compreensão de certos conceitos. E o conceito de “cultura” trazido por Freire foi e continua sendo, para mim, de grande valia. Como que me devolvia a autoestima considerar que as

---

<sup>2</sup> Uma avaliação do percurso do trabalho da universidade com a prefeitura de São Paulo pode ser encontrado na parte II do livro *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas públicas de ensino* (CHIAPPINI, 2005).

<sup>3</sup> O referido método foi a base dos trabalhos de inserção popular, sobretudo dos movimentos de pastoral de setores da Igreja católica, a que, por um tempo, Paulo Freire esteve ligado. Um bom resumo dos procedimentos advindos do método podem ser encontrados em várias obras. Destacamos o livro *Como trabalhar com o povo*, de Clodovis Boff (1984).

peças que encenávamos eram cultura, que os versos que guardava de cor da tradição oral eram cultura. Ou seja, cultura não era apenas a grande literatura, as grandes obras artísticas. Todos os saberes construídos no cotidiano do pobre, do trabalhador são cultura. Nas palavras de Freire (FREIRE, 1999), “a cultura como acréscimo que o homem traz ao mundo que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador.” (FREIRE, 1999, p. 70)

Lembro-me de que não nos centramos propriamente no método, mas, sobretudo, nalgumas palavras-chave (terceira parte do livro). O conceito de práxis, por exemplo, foi difícil de ser assimilado. A professora trazia exemplos práticos que clareavam um pouco. E insistia no movimento constante da ação e reflexão sobre a ação, para guiar novas ações. O debate ou a exposição sempre apontava para o fato de que “[o]s oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para conseguí-la.” (FREIRE, 1980, p. 57).

O conceito de opressão também foi longamente discutido, exemplificado. E o texto de Freire destacava algo que me assustava (e continua me assustando) quando afirmava que muitas vezes “os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores ou “subopressores.” (FREIRE, 1980, p. 57) A reflexão nos tirava de um lugar de idealização nas lutas pela liberdade, num contexto de ditadura militar. Compreender essa dialética opressor versus oprimido, por certo, teve um reflexo na minha prática social e de jovem professor. Desde sempre me perguntava – e continuo me perguntando – se minha prática não se constituía também num gesto opressor, mesmo que movido pelas melhores intenções. Acompanhou-me sempre a



frase lapidar do pedagogo: “A sombra de um antigo opressor projeta-se continuamente sobre eles.” (FREIRE, 1980, p. 58) Lembrava Paulo Freire que “O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele”. (FREIRE, 1980, p. 61) E aqui passei a ver como oprimidos não apenas aquelas centenas de boias-frias que saíam na madrugada fria de Uberaba para o corte de cana em São Paulo, na década de 1980 do século passado. O problema da autoestima estava muitas vezes nas salas de aula por onde passei. Em muitos alunos ora assomava a arrogância de opressores, ora, em outros, o silêncio do oprimido – que ainda não se assumiram como sujeito de sua luta. (Esse silêncio eu conhecia bem de minha própria experiência...). Anos depois, na docência universitária, observei como, muitas vezes, as relações entre professor e aluno mantinham esse viés de opressor versus oprimido. E mais, é preciso manter uma atenção constante para não reproduzir o modelo de educação bancária no qual fomos formados.

Como leitor de literatura, muitas vezes ia fazendo associações que, nem sempre, tinha segurança de explicitar, como por exemplo a aproximação destas reflexões de Freire com o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, ou mesmo narrativas que conheci bem antes de me aproximar de Machado, como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e *O quinze*, de Rachel de Queiroz.

Foi mais ou menos um ano depois de ter cursado a disciplina, quando participei de um encontro com Paulo Freire na mesma faculdade em que estudava, que muitas das questões postas no livro assumiram um sentido novo para mim. Passamos mais de três horas com o pedagogo que proferiu uma curta palestra

e logo abriu para debate. A plateia era formada por líderes sindicais, coordenadores de associações de bairro, estudantes de graduação, professores, líderes de partidos políticos e trabalhadores em geral. Surpreendeu-me a simplicidade com que ele ouvia e valorizava as questões – que, para mim, muitas vezes, pareciam simplórias. Essa capacidade de ouvir, de não se contrapor a priori, mas de problematizar tudo que era colocado foi uma verdadeira iluminação. Passei a comprar seus livros – e os lia ainda com muitas dificuldades – e a perceber, entre outras coisas, o compromisso com uma educação libertadora, ligada às lutas populares das diferentes categorias, mas, por outro lado, a ausência de sectarismo, de imposição de pontos de vista o que muitas vezes experimentávamos nas atividades políticas e na sala de aula. Esta diferença para mim, que participava ativamente de movimentos sociais, sobretudo através do teatro, foi fundamental.

Anos depois, em São Paulo, no período em que Luiza Erundina foi prefeita (1989 a 1992) e, por um tempo, Paulo Freire secretário de educação, pude acompanhar, não só ações concretas no âmbito da formação de professores(as) como também assistir a inúmeros debates com o pedagogo e me inteirar melhor de todo seu percurso e da formação de sua teoria pedagógica.

## **Situando a pedagogia do oprimido**

Em inúmeros depoimentos, Paulo Freire relata como, a partir do acompanhamento de experiências de alfabetização de adultos realizadas pelo SESI-PE, sobretudo na periferia do Recife e depois na região dos canaviais, foi se aproximando da realidade dos trabalhadores, ouvindo e vendo suas dificuldades,

seus problemas. A experiência de ouvir será determinante para posterior construção de um método de alfabetização que partisse da realidade dos trabalhadores.

A criação dos círculos de cultura, momento em que se reunia mediador e alfabetizandos, foi o espaço do debate sobre a realidade dos participantes, estimulados pelas palavras geradoras, por imagens previamente escolhidas visando, através do debate, uma tomada de consciência da própria realidade. Lembra-nos Brandão (1981, p. 43) o significado de cada palavra: primeiro, “círculo” “por que todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem”. “De cultura” pelo fato de “muito mais do que o aprendizado individual de “saber ler-e-escrever”, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar.”

Alguns conceitos foram, de certo modo, banalizados por muitos, ou criticados sem levar em conta todo o contexto de sua formação. Mas me parece ainda bastante significativo pensar que a perspectiva de uma educação bancária persiste nas práticas pedagógicas de nossa escola – sobretudo na Universidade – e, inclusive, em quem defende uma educação crítica, que busca desnudar as formas de opressão em que estamos emaranhados no sistema capitalista ou no neoliberalismo tantas vezes criticado por Freire. Inquietou-me e inquieta-me ainda refletir cotidianamente sobre como evitar, na minha prática pedagógica, esta atitude que tem o aluno como um depositário de um saber. Sobre a prática da educação bancária, afirma Paulo Freire:

Na concepção bancária de educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que

nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão.

A educação bancária mantém e ainda reforça as contradições através das práticas e das atitudes seguintes, que refletem a sociedade opressora em seu conjunto: (FREIRE, 1980, p. 79)

Estar atento para não “projetar uma ignorância absoluta sobre os outros” tem sido uma preocupação cotidiana em nossas aulas. O tempo de leitura, o repertório de leitor pode, muitas vezes, levar o professor a uma prática típica da “ideologia de opressão”, embora seu discurso seja dos mais progressistas.

Outro conceito central para mim que ficou mais claro com as inúmeras leituras que venho fazendo e refazendo da *Pedagogia do oprimido* é o de dialogicidade, o qual dá título a uma parte central da obra e coloca a “essência da educação como prática de liberdade”. Segundo Freire, “para o “educando bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta (...) não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos.” (1988, p. 83) Por outro lado, para o

educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1988, p. 83/84)

Esta atitude dialógica tem como objetivo contribuir com a luta revolucionária do povo. Portanto, para ele, “[o] objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo. Este verbo não deve caber na

sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo.” (FREIRE, 1988, p. 85) Mesmo estando o tempo todo pensando a educação “como prática de liberdade”, o *modus* de realizar esta educação foge de uma perspectiva, forte em correntes de esquerda, de como que impor uma conscientização ao povo. Freire incomoda, uma vez que não abre mão da aproximação e do respeito aos diferentes grupos sociais a quem a educação se destina. Segundo ele,

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. (...) A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1988, p. 85)

Freire retornará ao tema da dialogicidade no livro *À sombra das mangueiras* (FREIRE, 2012), em que faz uma reflexão sobre a dialogicidade e a curiosidade. Para ele, “continuamos a discursar respostas a perguntas que não nos foram feitas, sem sublinhar aos alunos a importância da curiosidade indispensável às perguntas e às respostas” (FREIRE, 2012, p. 125). E define o papel do educador progressista que é “desafiar, enquanto ensina, a curiosidade ingênua do educando no sentido de, com ele, “partejar” sua criticidade. (FREIRE, 2012, p. 129)

Uma palavra, portanto, central em praticamente toda a produção freiriana é diálogo. Segundo ele, sua aprendizagem do diálogo se deu em sua família – na relação com o pai e com a mãe e, posteriormente, como marido, com a mulher e como pai de cinco filhos. Em suas palavras: “Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos.” (FREIRE, 1980, p. 13)

## Relações dialógicas em aulas de literatura

Sempre estivemos conscientes de que a pedagogia de Paulo Freire teve como horizonte inicial a educação popular, a alfabetização de adultos. No entanto, também sempre vislumbramos na sua construção teórica uma postura que poderia ser adotada no ensino de literatura.

Em várias obras posteriores à *Pedagogia do oprimido*, ele faz reflexões sobre a postura dos professores, sobre abordagens de conteúdos e sobre a relação entre professores e alunos. Destacase, sempre, a ideia de respeito, a valorização e a articulação dos saberes que cada um traz de suas experiências. A proposta de uma “Educação como prática de liberdade”, título de um de seus livros publicado em 1965 – criticado por alguns como idealista –, abre-se para um universo educacional bem mais amplo do que a alfabetização de adultos e a educação popular. Nesta referida obra, várias reflexões denunciam posturas e procedimentos da educação brasileira como um todo. Discute, por exemplo, a confusão entre o “estéril bacharelismo”, e seu gosto pela palavra fácil, oca, sua verbosidade com a teoria. E assevera: “De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo plenamente, praticamente.” (FREIRE, 1992, p. 101) E mais adiante:

a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. (FREIRE, 1992, p. 101/102)

A ideia, a percepção e o assumir que o outro é sujeito de sua aprendizagem também perpassa a obra. E novamente o diálogo compareceu como palavra-chave. Em *Ação cultural para liberdade*, publicado inicialmente em 1975, no pequeno e significativo texto “Considerações em torno do ato de estudar”, ele afirma que “o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor.” (FREIRE, 1984, p. 12)

Pensando no trabalho com o texto literário, permeado por muitas leituras freirianas, fomos sentindo e experimentando que impor uma leitura, sem antes conhecer o contexto dos leitores – o horizonte de expectativa dos leitores em formação, como posteriormente vamos encontrar na retomada da Estética da recepção para o ensino de literatura –, suas experiências, seus gostos, seus limites, poderia redundar também em “pregar no deserto”. Mais que isto: impor uma leitura, como a que fui submetido ainda estudante do primeiro ano do ensino médio, quando tive que ler, sem nenhuma mediação, *Memórias de um sargento de milícias* – que me levou a uma total incompreensão da obra.

Daí a necessidade do diálogo inicial – e continuado –, na prática conjunta da leitura, na escuta dos diferentes pontos de vista do grupo e da própria incompreensão de alguns momentos ou algumas partes – que pode ser na sala de aula ou em outro espaços. O conhecimento sobre o aluno como que nos ofereceria temas geradores para escolha das obras, dos poemas, das canções, bem como tomar consciência dos desafios, que pudessem favorecer a comparação entre o mundo do leitor e o mundo forjado na obra.

De certo modo, hoje me dou conta de que, paulatinamente, esta atitude respeitosa, mas também desafiadora diante do aluno, foi me acompanhando ao longo do magistério. Mas não era uma mera opção teórica, foi sempre um estar atento ao outro, a seus limites – e aos meus – mas, sobretudo, às suas potencialidades.

## **Vivências no ensino básico**

Destacamos algumas vivências que, de certo modo, revelam nossa busca e nosso processo de aproximação de uma educação não bancária. Tendo sempre claro que a instituição escolar nem sempre nos permite avanços nesta direção. E um dos exemplos pioneiros que experimentamos foi o trabalho com o poema “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes, com alunos pobres em uma escola noturna. A composição da turma era diversa: serventes de pedreiro, empregadas doméstica, trabalhadores do comércio, jovens em busca de trabalho. Sem uma abordagem militante, deixamos que o poema ecoasse entre os participantes, através de algumas leituras mais expressivas, contando com a participação de todos. Ler e reler várias vezes uma estrofe procurando dar diferentes inflexões a certas palavras. Por exemplo, como dizer de diferentes modos uma estrofe como esta:

Notou que sua marmita  
Era o prato do patrão  
Que sua cerveja preta  
Era o uísque do patrão  
Que seu macacão de zuarte  
Era o terno do patrão  
Que o casebre onde morava  
Era a mansão do patrão  
Que seus dois pés andarilhos  
Eram as rodas do patrão



Que a dureza do seu dia  
Era a noite do patrão  
Que sua imensa fadiga  
Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!  
E o operário fez-se forte  
Na sua resolução.

(MORAES, 1987, p. 293)

E após essas leituras e releituras orais, em que se alternavam diferentes vozes, tipo: Voz 1: Notou que sua marmita – Voz 2 (um ou mais alunos): Era o prato do patrão e assim até o final, quando todos diziam “Não”. As diferentes situações de opressão trazidas pelo poema estimulavam a pensar que a condição em que muitos se encontravam não era uma determinação divina, que podia haver condicionamentos históricos que nem sempre se observava. Através do jogo de contrastes que o poema traz, debatíamos sobre a situação de inúmeros operários, trabalhadores braçais, estimulando a reflexão, a percepção das diferentes formas de exploração.

Alguns alunos, inicialmente, se negavam a falar do trabalho, das condições adversas, numa espécie de vergonha do que enfrentavam em seu cotidiano. Mas, paulatinamente, foram se soltando. Um jovem que fazia “bico” como servente de pedreiro trouxe detalhes do trabalho: do café, da comida feita ou esquentada, das brincadeiras, dos barulhos advindos da obra (aspecto importante que utilizamos depois numa encenação do poema). Com esta turma, a ponte com a realidade se fez de modo intenso – ou foi se fazendo. Chegamos a realizar uma montagem do poema para apresentá-lo para outras turmas e até mesmo fora da escola. E aí surgiu uma novidade: a canção “Cidadão”, de José Geraldo, indicada por um aluno e depois cantada por todos.

A aproximação temática foi observada pelo grupo que passou a cantar junto, ao final, a canção.

Meninas que trabalhavam no comércio, e passavam o dia inteiro de pé, ficar sentada à noite era um descanso que muitas vezes levava ao sono. “Desculpa, professor, mas acordei muito cedo”. Ouvimos muitas vezes frases sobre as dores nas pernas, o pouco tempo para sentar, comer, descansar. Ou seja, o poema, após ouvido e lido e várias vezes, permitia que os alunos se colocassem também como operários(as) e começassem a perceber níveis diversos de opressão, de exploração em diferentes contextos de trabalho.

Numa escola particular, nos turnos da manhã e tarde, frequentada por alunos de classe média, alguns bolsistas, nem sempre podemos trazer a condição social deles como exemplo de realidade opressiva; ao contrário, nalguns casos, muitos integram grupos sociais que podem ser denominados opressores. Mas e aí, o que fazer? Vivi algumas situações assim e creio que se pode abrir portas para se ver a realidade social de modo mais concreto. E chamar a atenção para as diferenças sociais. Neste sentido, sempre acredito que a literatura, a arte em geral, contribui para formar uma sensibilidade maior ante a realidade. Lembro-me de ler com crianças e pré-adolescentes o romance juvenil de Giselda Laporta Nicolelis, *Sonhar é possível*, e conversarmos bastante sobre a condição dos moradores de cortiço nas grandes cidades – no caso do livro, o contexto do bairro Bexiga, em São Paulo, nas décadas finais do século passado. Depois, por iniciativa de um grupo, fez-se a adaptação de partes da obra para uma montagem teatral. Lembramos apenas que o referido livro é uma espécie retomada do clássico *O cortiço*, de Aloísio Azevedo, em que são apresentadas 24h num cortiço – contemporâneo – na cidade de São Paulo.

Trabalhamos também, numa perspectiva sempre dialógica, estimulando o diálogo do leitor com o texto e com a realidade social, com outras obras, como *Tô pedindo trabalho*, de Teresinha Alvarenga, com alunos do ensino fundamental II. Uma das turmas também quis encenar partes do livro, adaptando-a para a realidade local. No caso, à época, o menino que procurava trabalho vendia jornais nas esquinas da cidade. Havia um jornal chamado *Lavoura e comércio* e a cena se iniciava com ele entrando pelo final da sala anunciando: Lavoura, Lavoura, etc. Na década de 1980 discutia-se muito a condição do menor abandonado – termo que foi depois repensado. A discussão sobre a condição da criança que precisa ir à rua para ganhar alguma coisa para sobreviver não era a realidade dos alunos, mas constituiu-se num momento forte de discutir causas e consequências desta situação. O diálogo entre eles era, muitas vezes, marcado pelo conflito, pois havia quem culpasse a própria criança pela sua situação. E os próprios alunos reagiam e argumentavam ante posturas mais condenatórias.

No âmbito da crônica, lembro-me de como a obra *A morte sem colete*, de Lourenço Diaféria, também gerou discussões calorosas entre adolescentes da então oitava série; e a encenação por uma aluna de “Retrato de guri”, crônica impregnada de poesia e denúncia social, suscitou debates os mais diversos.

Por este tempo eu ainda não havia lido obras para mim muito importantes e atuais, como *Literatura: a formação do leitor*, de Aguiar e Bordini (1988), nem *A invasão da Catedral*, de Lígia Chiappini, anteriormente citada. Portanto, o incentivo ao diálogo sobre temas do texto, aspectos da linguagem, articulação de situações diversas à realidade dos alunos nasceu da aproximação com a pedagogia freiriana. Por certo, “pisávamos em ovos”

muitas vezes. E numa das primeiras escolas em que trabalhei e em que montamos uma peça com vários fragmentos de livros, poemas, trechos de jornal, tudo sobre menor abandonado, redundou numa visita da polícia federal à escola para recolher todos os meus dados.

Acredito que leituras, debates, vivências como estas podem abrir os olhos (e o coração, por que não?) para a realidade e, mesmo entre jovens de condição social mais elevada, pode nascer um futuro intelectual orgânico comprometido com a luta contra todas as formas de opressão e preconceito. Por outro lado, temos claro que nosso trabalho não vai salvar o mundo da opressão – que, repito, muitas vezes está nas nossas práticas –, mas poderá contribuir para formar pessoas mais sensíveis a questões sociais e mais abertas a práticas menos autoritárias.

## **Na universidade**

Na vida acadêmica, como professor universitário, experiência iniciada em fins de 1992, no início, permaneci como professor digamos tradicional: muitas aulas expositivas, análises detidas de poemas, tentativas de leitura cerrada de certas obras – sobretudo de poemas – ou certos temas, sempre ligado a grandes críticos cujo viés social – sociológico era uma opção e continua sendo. Depois, fui me soltando da aula expositiva e buscando maior diálogo com os alunos, sempre instigando a reflexão e atento a percepções que não alcancei e que passei a aprender com os alunos. Mesmo quando claramente discordava de uma afirmação, buscava (busco) argumentar, mas também voltar à questão. Quem sabe, naquele momento eu não teria condições de

alcançar a percepção do outro. Ou então tentar saber o que levou àquela percepção – uma experiência, um medo, um preceito de qualquer natureza, etc.

Portanto, no âmbito do ensino de literatura, um caminho que encontrei foi, muitas vezes, partir das vivências literárias orais dos alunos – e também de professores nos inúmeros trabalhos de extensão junto a escolas públicas. Mas, sobretudo, não impor um saber literário – quer formal, teórico ou conteudístico – a ser ensinado, antes, favorecer sempre um encontro com os textos literários. E, nesta perspectiva, buscar sempre mediar esse encontro fazendo perguntas (e como o livro *Por uma pedagogia da pergunta me ensinou*), trazendo, eventualmente, informações contextuais, formais, etc. Ouvindo como cada leitor se coloca – ou se cala – sem impor uma interpretação *a priori*. Não que eu não tivesse um olhar pessoal sobre o que levava para sala de aula, mas sem impor como verdade, permanecendo aberto para aprender como o texto reverberou nos leitores e favoreceu percepções para as quais eu não havia atentado.

A ideia de troca de saberes, de aprendizagem com o outro, sempre me fascinou. Desde a infância gosto de histórias em que se aprende alguma coisa – mas é o leitor ou ouvinte quem decide o que aprender... Mas nada muito pragmático. Minha vivência e inserção na cultura popular é que deve ter alimentado isto. Recordo-me de um depoimento de Paulo Freire, recolhido por uma professora num evento de formação em Recife. O fato é o seguinte:

Um aluno foi a uma região de pescadores para fazer uma pesquisa e encontrou um pescador que voltava da pesca. O acadêmico perguntou: “Você sabe quem é o presidente do país?” O pescador disse: “Não, não sei.” E o acadêmico: “Você sabe o nome do governador

do estado?” O pescador disse: “Infelizmente não.” O acadêmico, então, perdendo a paciência, disse: “Mas pelo menos você sabe o nome do prefeito?” E o pescador disse: “Não, também não sei, mas aproveitando essa coisa de perguntar nomes de pessoas, gostaria de perguntar ao senhor: “O senhor sabe o nome deste peixe?” O Acadêmico disse que não. “Mas este outro aqui o senhor sabe, não é?” O acadêmico, mais uma vez disse que não. “Mas este terceiro aqui o senhor sabe, não sabe?” E o acadêmico disse: “Não, também não sei.” Então disse o pescador: “O senhor vê? Cada um com sua ignorância.” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 153/154)

O exemplo trazido por Freire nos alerta para a arrogância que é imaginar que se sabe tudo e que os outros – sobretudo os mais pobres – não sabem nada.

Em uma orientação recente sobre a recepção da poesia juvenil de Sérgio Caparelli, numa escola pública, em que a orientanda estimulava ao máximo o diálogo com os poemas, a aproximação com a vida dos participantes, destacou-se a frase: “– Eu posso falar? – Mas eu posso falar?”. A frase é significativa da tradição de silenciamento que a escola tradicional impõe aos alunos. Não se trata da falsa ideia, para mim, de que a “nova escola” deu voz excessivamente aos alunos, apagando a autoridade do professor. O contrário, quanto mais bem formado, melhor o professor pode estimular diálogos críticos, contribuir, por exemplo, na contextualização, para favorecer uma percepção que não caia na hiperinterpretação de que fala Umberto Eco.

## **Retomando o começo da conversa**

Para mim, quando penso na Pedagogia de Paulo Freire, me vem sempre à mente não propriamente um método, mas,

sobretudo, uma atitude, uma postura coerente e comprometida – por toda a vida – com os oprimidos. Esta atitude não é a de quem quer fazer a cabeça do outro, mas de quem se dispõe sempre a dialogar, não socraticamente, querendo levar o outro a descobrir o que ele professor sabe, mas instigando-o a olhar e perquirir seu próprio mundo – social, individual, religioso, etc – e encontrar as razões para lutar e viver. (Que fique claro, nalgumas situações, gosto muito do método socrático, de sua maiêutica, desde que eu tenha consciência de que estou sendo conduzido e que tenha o direito de tergiversar minimamente). Tornar-se sujeito, não objeto do discurso alheio. Portanto, a *Pedagogia do oprimido* tem muito ainda a contribuir. Se não gostam do adjetivo, que para mim não tem nada de idealização, de essencialista, podemos mudar: Paulo Freire esteve sempre empenhado na luta de classes, sempre do lado dos explorados mais intensamente pelo que se convencionou chamar de neoliberalismo.

Os tempos contemporâneos parecem ter, cada vez mais, recrudescido a exploração e levado a condições sub-humanas milhões de pessoas. Daí, para mim, sua atualidade. Quando reli agora quase integralmente sua obra fiquei com a sensação de que ela está cada vez mais atual e necessária. E, para o professor, duas frentes de batalha sempre se colocam: resistir – ato político – a toda forma de opressão, mas também estar atento para, no espaço mínimo da sala de aula, não manter o silenciamento, a opressão.

A obra de Paulo Freire teve um reconhecimento mundial. Interessante observar dois casos desta recepção. Destaco apenas um exemplo, o do encontro de Paulo Freire com bell hooks – primeiro, ela conhece parte da obra e, em seguida encontra-o. O livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática*

*da liberdade*<sup>4</sup>, da educadora norte-americana tem um capítulo intitulado “Paulo Freire”. Construído em forma de entrevista, nele hooks (2019) narra seu encontro com a teoria de Freire e com a pessoa, e, dentre tantas reflexões, afirma: “A obra de Paulo Freire foi uma água viva para mim” (p. 72). Quando questionado a respeito da “linguagem sexista” em suas primeiras obras, Freire não foge, não se redime; antes, aceita a crítica e dialoga com ela. Este fato teve um impacto sobre hooks, que afirma: “Nesse momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra.” (p. 78) A pensadora confessa que:

Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade. (hooks, 2019, p. 75)

Em uma de suas últimas obras, a *Pedagogia da autonomia*, cujas reflexões assumem uma abrangência mais ampla, voltada para toda a “prática educativa”, Freire nos lembra que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 2002, p. 127)

Em toda obra de Paulo Freire essa dialética entre ouvir e falar se revela como um caminho não autoritário da educação. Por certo, caminho difícil para quem foi educado numa perspectiva bancária, mesmo quando o discurso é semanticamente bastante avançado.

---

<sup>4</sup> Como se observa, o subtítulo da obra é, integralmente, o título de um dos primeiros livros de Paulo Freire, concluído em 1965, intitulado *Educação como prática da liberdade*.



## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOFF, Clodovis. *Como trabalhar com o povo*. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*: Paulo Freire e Antonio Faundez. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paul. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da solidariedade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. Tradução: Vera L. M. Josceline e Ana M. A. Freire. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

LEITE, Lígia C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983,

CHIAPPINI, Lígia. *A reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Vinícius. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1987.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.