

A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA FREIRIANA MINORANDO UMA DAS URGÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Priscila Monteiro Chaves – UFPel
CAPES

Eixo 9: Alfabetização e letramento nos anos iniciais (ensino de nove anos, progressão continuada, processos de alfabetização e letramento)

Resumo: Sendo o sistema escolar um dos fatores mais eficazes de conservação social, por fornecer a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sancionar a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU), o presente texto consiste em uma pesquisa bibliográfico que busca na ideia de alfabetização emancipadora freiriana a denúncia da distinção que há entre o *fazer para* e o *fazer com*, visto que, em tal dicotomia reside a diferença de sentido que há entre o *pensar para* e o *pensar com* (FREIRE, 1990). Esta que vem configurando uma das maiores carências da educação pública, a saída da *menoridade* pelo sujeito (KANT, 1874). Esta preocupação configura uma das faces da educação do campo bem como da Educação Popular, a necessidade de a educação desvincular-se do papel paternalista e assistencialista que vem adotando, devido ao perverso quadro social atual, desvincular-se ainda da ideia de *pensar por* e *para*, pois assim, ela está pensando *contra* (FREIRE, 2005). Preceitos estes considerados chave para a compreensão da proposta de alfabetização emancipatória freiriana. Assim concluindo, no delineamento das políticas públicas que englobam inclusive a educação do campo, o processo de alfabetização desse sujeito demanda a necessidade de afirmar as suas especificidades, e o alfabetizador deve tomar cuidado com a dita igualdade formal que vem pautando as práticas pedagógicas, uma vez que esta vem servindo como máscara e justificativa para a indiferença e a insensibilidade no que concerne às desigualdades reais. Função esta que faz parte da constituição histórica do alfabetizados como sujeito político do seu tempo.

Palavras-chave: alfabetização; Educação do Campo; exclusão; Paulo Freire.

“A consciência do povo daqui é
o medo dos homens de lá”
Natiruts

Escolaridade e exclusão

As centralizações e considerações já publicadas sobre a educação do campo acarretam implicações epistemológicas e políticas, denunciam uma caricatura de mundo dicotômica e um modelo único de desenvolvimento social, com formas de mobilização e organização, bem como projetos societários. No entorno da configuração dessas lutas, desse movimento articulado por uma Educação do Campo, percebe-se o dimensionamento de determinados conceitos e de outras maneiras de *leitura de mundo* (FREIRE, 2005). Segundo Peixer e Varela

(2011), nesse movimento apresentam-se os limites dos conceitos de desenvolvimento, das divisões entre campo e cidade e forjam-se outras visões de territorialidade e sustentabilidade. E, coligado a tais reflexões, se mostra necessária uma (re)significação da educação, da escola e das práticas pedagógicas do Campo.

Referenciando Pierre Bourdieu (1989), percebe-se que o valor simbólico da educação no Brasil aparece associado a um poder simbólico, que é um “poder invisível, que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele submetem, ou mesmo que o exercem” (p.31), é assim, suscetível de se instituir como legítimo, confundindo o que encontra-se em seu cerne.

Em *Os excluídos do interior* (2008) o renomado sociólogo francês advoga que “o sistema escolar (...) é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (p. 41). Questionando esse efeito que ele denomina como *inércia cultural*, que faz com que o homem continue tomando o sistema escolar como um gigante fator de mobilidade social, segundo a ideologia da chamada *escola libertadora*, quando, para Bourdieu, o quadro é controverso.

Bourdieu considera que não é suficiente somente proclamar o fato da desigualdade diante da instituição escolar, julgando necessário descrever os mecanismos objetivos que causam a eliminação contínua das crianças das classes menos favorecidas. De tal maneira que a sociedade, por meio da educação, frágua em cada pessoa a *espécie humana adequada* para a sua conservação e sua sobrevivência. Não somente idealizando o parâmetro de homem que o professor deve formar, como também o constrói, “e o constrói segundo as suas necessidades” (DERKHEIM, 1975, p.81). Assim, questionar tais contradições é um trabalho para os campos sociológico e filosófico da ciência, explicitando e reflexionando acerca dos fenômenos inquietantes atuais, tendo em vista que

la tâche de la science^[1] n'est pas de sonder les intentions occultes et présentes de la réalité non intentionnelle, en soulevant, par la construction de figures ou d'images partant des éléments isolés de la réalité, les questions dont la saisie prégnante est la tâche de la science (BENJAMIN ;ADORNO 1994, p.14).²³

¹Expressão que pode ser oportunamente substituída, sem perda semântica por “*la tâche de la philosophie*”, como utiliza Adorno em seu discurso inaugural, ou “*la tache de la sociologie*”.

²Tradução livre: “a tarefa da ciência não é a de apreender as intenções ocultas e presentes na realidade não-intencional [espontânea], descortinando, pela elaboração de figuras ou imagens [modelos] partindo de elementos isolados da realidade, pois as questões têm as soluções nelas impregnadas, e essa é a [verdadeira] tarefa da ciência”.

³Trecho extraído de uma das cartas de Walter Benjamin cujo interlocutor era Theodor Adorno, contido no texto Correspondance 1928 – 1940 (1994).

Segundo Antonio Gramsci (1972), as reflexões e as filosofias são fisionomias daquilo que é real, do sensível, de alguma outra época histórica que deixou suas contribuições. Semelhante ao que defende Bourdieu, que colige que, os ideários que atualmente transitam pelos diferentes contextos e nichos sociais consistem nos preceitos e nas opiniões da classe dominante, que por sua vez são ideários de seu período histórico, que ainda, contemporaneamente, transitam no contexto real. No entanto, possui um vestígio de passado em si mesmas, concluindo que são novas opiniões e reflexões de um outro contexto diferente do seu momento anterior. Para Émile Durkheim, apenas a *consciência reflexiva* é capaz de suprir as falhas de uma tradição retrógrada e esfacelada “pois este sistema de educação é um *produto* histórico que somente a história pode explicar. [...] Aliás, não existem muitos sistemas em educação em que toda história do país repercuta de modo tão completo”(DURKHEIM, 1975, p. 91).

Dessa forma, intertextualizando os três autores, é possível pensar que a esfera onde se produz a cultura é o espaço da vida, do mundo imediato de cada um, e por isso, o local onde os indivíduos vivem a cultura não está só nas instituições escolares (e quiçá hoje em dia possa ser afirmado que menos ainda nestas). A cultura está carregada pela *existência humana*, nos homens que adquirem a acepção e o significado das relações sociais, que promoverão as diversas visões de mundo. Nestas preocupações estão abarcadas, a pluralidade de ações que vão conceber e transformar as relações entre os homens nos mais diferentes nichos sociais.

Com a contribuição da sociologia é mais acessível (re)pensar situações de crianças e adolescentes que não moram em habitações com infra-estrutura suficientes, que possuem desilusões acumuladas, que levam à escola revoltas e inconformidades produzidas em suas relações com o mundo, entre outras condições concretas de vida e existência que interferem no comportamento, embora não causa exclusiva. De um modo genérico os professores que trabalham tais situações e conseguem *sobrevida* nos processos de ensino-aprendizagem, embora sofridas com a situação do campo no Brasil, possuem salários cada vez mais aviltados, convivendo com democracia formal e com direções não raro burocráticas e autoritárias. Buscando avançar tanto na qualificação do trabalho como na compreensão teórica dos limites e das possibilidades que a escola é capaz de produzir face a intervenção na organização social. Parece haver, nisso, uma crença: “a maior parte dos males (...) são devidos à má organização social, e que os homens, por sua vontade e seu saber, podem fazê-los desaparecer” (MALATESTA, 1962, p.07).

No que compete à urgência de compreensão e reflexão acerca de quadros semelhantes, Paulo Freire é o nome do contexto brasileiro mais evocado pelo âmbito educacional,

principalmente na medida em que sua proposta de pedagogia libertadora envolve diálogo em vez de *invasão cultural*⁴. Esta que impõe uma outra visão de mundo e que com isto acaba freando a expansão das diversas formas de manifestação cultural dos indivíduos, que reduz o homem do espaço invadido a mero objeto de sua ação, castrando seu espaço histórico-cultural que lhe possibilita *sua* visão de mundo (FREIRE, 1977, p.41). Nas palavras de Freire “a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes”(1980, p.17), porém, a invasão cultural se dá de maneira mais perigosa ainda quando não se tem mais a mesma possibilidade acessibilizada pela docilidade tradicional, tornando-se indispensável “manipulá-las de modo a que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites” (Idem, p.17).

Freire comprehende que a cultura abarca a realidade social, adentra e impregna nos homens, transformando-os, ainda que dentro de determinados limites. E que ainda com o *habitus* do grupo tomado como referencial, é a história do homem que forma os indivíduos sociais. Antonio Gramsci (1972) conceitua o homem como “espírito, isto é, criação histórica e não natural” (p.24), e por ser esta criação histórica e não uma coisa da natureza, é possível comprehendê-lo como um ser acurado pelas condições histórico-sociais e econômicas que o circundam. Tais hábitos, também considerados *folclorísticos*, que completam o homem como ser concomitantemente individual e social – um indivíduo social.

(...) o habitus não é (...) uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do habitus, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o habitus define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1983, p 106)

Assim percebe-se que, para Bourdieu coube, a partir da exploração do sistema francês, descrever o aparente paradoxo da instituição escolar, comprovando o quanto esta colabora para a propagação do sistema social, conservando a estrutura desigual da sociedade. Protestando frontalmente a neutralidade do contexto e do conhecimento escolar, defendendo que o que a escola representa e cobra dos educandos são, essencialmente, os anseios, as crenças, as atitudes, os gostos e os valores dos grupos dominantes, camufladamente e

⁴ O conceito de invasão cultural, segundo a teoria freiriana, é a maneira que a sociedade tenta se desenvolver, porém acaba se modernizando, visto que uma cultura impõe sobre outra os seus moldes pré-estabelecidos, deformando a sociedade invadida a ponto de torná-la uma espécie de caricatura de si mesma (FREIRE, 1980).

artificialmente, oferecidos como cultura universal. Cultura está extremamente distante de seu capital cultural⁵.

(...) cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar (BOURDIEU, 2005, p. 41-42).

Destarte, o mundo no qual situa-se a escola rural parece continuar incorporando intensos processos de exploração, originários de ciranda econômica capitalista e do próprio saber científico, tanto por permanentes pesquisas em que os trabalhadores vêem-se envolvidos como por meio de constantes violências simbólicas que se materializam pelo desprezo ao *saber rural*. É um mundo onde continuam profundas as raízes fatalistas, não apenas em relação à vontade divina, mas relativamente à organização das relações econômicas e sociais.

Da mesma maneira que a realidade não se configura como uma junção de partes simples de um todo, nem um conjugado de todos os fatos, o ainda discrepante sistema de ensino brasileiro, que persiste na embrionária lógica de processo de construção curricular de junção de correntes teóricas, não acatou práticas ante-hegemônicas que se comprometessem com o paradigma da educação emancipatória de vários outros países do mundo, não se fazendo permissiva uma *mudança efetiva da cara da escola*.

(...) os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular -, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (NOGUEIRA;NOGUEIRA, 2002, p.03)

Concordando com o que argumentam os autores, uma das maiores periculosidades que comprime a educação do campo é a sua diversidade no que compete à diferentes culturas, percursos de vida, fazendo distinções entre condições mais ou menos favoráveis também no

⁵ O capital cultural, é algo conferido pela classe dominante: quem possui boa quantidade de capital cultural, são aqueles que leem um determinado tipo de livro; que fazem uso da língua padrão cultuada; que frequentam boas instituições escolares; que escutam as músicas ditas de qualidade. Assim, quando o capital cultural é reflexionado, contrapõe totalmente o conceito de arbitrário cultural: o pensamento de uma cultura de uma classe ser superior em relação a cultura de outra classe torna-se inegável. As distintas práticas sociais deixam transparecer a existência do arbitrário cultural, a possibilidade de os homens habitarem em seu social sem determinações do que é uma *cultura superior* ou *inferior*. Ao falar acerca do *capital cultural*, o arbitrário cultural é diferido para o segundo plano.

momento de avaliação. As classes menos favorecidas acompanham uma cultura e juntamente com esta seus costumes, suas crenças e linguagens, variante do meio urbano. Características culturais que são mais fortemente aparente nos primeiros anos de escolaridade de sujeito, em que a alfabetização, para ter seu início institucional, depende largamente de tais manifestações. Como lembra o sociólogo:

Particularmente manifesta nos primeiros anos de escolaridade em que a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital lingüístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas. (BOURDIEU, 1982, pág. 82).

Letramento e escola rural

A partir do que foi refletido, questionado e contraposto na seção anterior, restam complacentes demandas no que compete à escolarização da alfabetização rural, tais como: Qual é a importância de um processo de alfabetização no campo? Como desenvolver esse processo? Na perspectiva que vem se refletindo até então, a compreensão de escola como um espaço importante para a manutenção social é estratégico, da mesma forma que um processo de alfabetização calcado na docilidade dos homens também. Tanto que na observação do sistema de alfabetização no Brasil é possível perceber que as lutas ainda se pautam quantitativamente, isto é, pelo direito de acesso a um código, e inclusive isto é estratégico. Assim, que leitura é esta que tem *aumentado* no Campo? Tal formação pode ser considerada potente aliada a um espaço ardilos de luta social?

Citando István Mészáros, somente o acesso ao contexto escolar “é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (2008, p.11), visto que a democratização do ensino e a expansão dos meios de comunicação não propiciam a difusão *qualitativa* do saber. A preocupação em decifrar estes enigmas recém citados demanda um questionamento crítico acerca da estrutura de valores que cooperam para a imortalização da concepção de mundo baseada no sistema social mercantil. E “para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação” (2008, p.17) da população?

Na busca por resposta para tais, é possível lançar mão de uma outra contribuição de bastante valia do *pedagogo inquieto*, ao denunciar a tamanha distinção que há entre o *fazer para* e o *fazer com*, visto que, em tal dicotomia reside a diferença de sentido que há entre o

pensar para e *o pensar com*. Esta que vem configurando uma das maiores carências da educação pública, o que, utilizando a nomenclatura kantiana, não faz com que o sujeito saia de sua *menoridade*⁶. Esta preocupação configura uma das faces da educação do campo, a necessidade de a educação desvincular-se do papel paternalista e assistencialista que vem adotando, devido ao perverso quadro social atual, desvincular-se ainda da ideia de *pensar por e para*, pois assim, ela está pensando *contra*. Preceitos estes considerados chave para a compreensão da proposta de alfabetização emancipatória freiriana.

No início da década passada, a conhecida pedagoga do contexto educacional brasileiro Magda Soares, dedicando seus estudos ao conceito de *letramento* bem como aos principais impasses que permeiam a formação do leitor, traz suas contribuições facilmente relacionadas à teoria freiriana, apontando a principal problemática de um quadro social que reforça ainda mais a desigualdade da sociedade capitalista na qual se vive atualmente, estando este longe de proporcionar de forma equitária a oportunidade de aprendizado a todos, como sustenta a autora:

o acesso ao mundo da escrita vem significando, apenas, para as camadas populares, ou a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor), ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos (2000, p.25).

Torna-se notório a partir de tal assertiva a construção de uma sociedade alicerçada em interesses bastante antagônicos, fazendo do ato de ler um privilégio de alguns e não aquilo que deve ter por direito toda uma população. Esta impossibilidade de acesso ao *real mundo da cultura letrada* da maioria da população, como bem contrapôs Soares, é o que vem caracterizando o “novíssimo analfabetismo”, uma condição de quem sabe codificar, decodificar e até mesmo é capaz de explicar muitos fenômenos, porém não é capaz de comprehendê-los. Nunca se teve a convivência de uma quantidade tão grande de meios informativos disponíveis com uma baixa capacidade de interpretação dos fatos e/ou sistema. Percebe-se que cada vez mais vem sendo confundidos acúmulo de conhecimento e compreensão do mundo (MÉSZÁROS, 2008).

⁶ Immanuel Kant, em seu clássico texto *Resposta à pergunta “O que é o iluminismo?”*, propõe o conceito de *menoridade* como a “incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem”. O conhecido pensador utiliza a expressão *Sapere aude* para melhor exemplificar tal conceito, e a traduz por: “Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento”(KANT, 1974, p.01).

Quanto a esta perversa indiscriminação a teoria freiriana também resistiu, inclusive no que concerne ao *ato de ler*, caracterizando, por exemplo, a população de Guiné-Bissau como “um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90% do ponto de vista linguístico, é altamente ‘letrado’ do ponto de vista político”, criticando assim determinadas comunidades “sofisticadamente letradas, mas grosseiramente ‘analfabetas’ do ponto de vista político”(FREIRE, 1978, p. 17).

Desta forma, contestando o alvo de sua crítica metafórica amplamente difundida, *Educação Bancária*, Freire pensa os *Círculos de Cultura*, levando para a proposta da educação libertadora práticas em grupo focadas no dialogo coletivo. Em que a alfabetização não é impulsionada pela finalidade puramente técnica, com dificuldades crescentes puramente fonéticas, pois entendia que esta concepção é de um ser humano cuja consciência *especializada e vazia* deve ser *enchida* para que possa avançar. Segundo Freire, essa é a mesma concepção que levou Sartre, criticando a noção de que conhecer é comer, a exclamar em *Situations I*: “Oh!” Uma concepção *digestiva (ou nutricionista)* de conhecimento, ainda comum na prática corrente, em que a palavra é transformada em mero *depósito vocabular* (FREIRE, 2010a).

Tal movimento dispunha as pessoas em uma roda que visivelmente nenhuma delas ocupava o lugar privilegiado, já substituindo a escola, autoritária por estrutura e tradição. O educador, se mostrava como monitor que coordena um diálogo entre pessoas a quem se propunha construírem juntas o saber solidário a partir do qual todos ensinam e aprendem. Esse monitor (ou coordenador) geralmente era uma pessoa alfabetizada e devidamente treinada para acompanhar um grupo, “quase sempre um jovem, (que) sabe que não exerce as funções de *professor* e que o dialogo é condição essencial de sua tarefa, *a de coordenar, jamais influir ou impor*”(FREIRE, 2010b, p.13) .

O respeito à liberdade dos alfabetizandos era anterior mesmo à organização dos *Círculos*. Cada um dos elementos era incitado a conhecer sua própria comunidade e elaborar o material⁷ com que seu aprendizado se daria.⁸

Já no levantamento do vocabulário popular, isto é, nas preliminares do curso, busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa. Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em

⁷ Esse material era elaborado a partir de uma pesquisa do *universo vocabular* e do *universo temático* dos sujeitos, a fim de que as palavras que por eles seriam estudadas, fossem elas prenhe de significado para todos, que dissessem coisas que de fato davam sentido a suas vidas. Sob esses princípios, o léxico utilizado como objeto de estudo girava em torno do campo semântico daquela comunidade, palavras do mundo imediato.

⁸ Segundo Brandão, esta opção de não acatar método pré-estabelecido, pronto e acabado, convocando os alfabetizandos a uma pesquisa de campo menor em sua própria comunidade constitui-se como uma das experiências pioneiras do que veio a ser posteriormente a *pesquisa participante*.

termos de sua freqüência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica⁹ que apresentam (2010b, p.13).

Este material então dava origem às *palavras geradoras*, com as quais eram coletivamente confeccionadas fichas¹⁰ e pequenos cartazes com os recursos locais (BRANDÃO, 2010, p.263).

Segundo Carlos Rodrigues Brandão, esses materiais eram projetados ou rusticamente desenhados, em que diversas e simples ilustrações davam ideia de representar as pessoas, eles mesmos. Lembrando que essas imagens refletiam as atividades dos participantes, apoiados em suas próprias memórias e experiências de vida, com projetos que correspondesse à sua visão de mundo. O que era extremamente fecundo, pois como alega Tsé-Tung, citado por Freire (2005a, p.98): “pour établir une liaison avec les masses, nous devons nous conformer a leurs désirs. Dans tout le travail pour¹¹ les masses, nous devons partir de leurs besoins, et non de nos propres désirs, si louables soient-ils”¹².

Auxiliado por essas ilustrações, o monitor estimulava a participação de todos no debate¹³, fomentando suas palavras e ideias, a fim de que os participantes começassem a se reconhecer como agentes criadores do mundo de cultura em que viviam, o que somente era possível, uma vez “que os materiais elaborados [...] se caracterizavam por serem materiais desafiadores e não domesticadores”(FREIRE, 2011, p. 59).

Segundo Freire essa prática implicaria

que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem *salvadora*, em forma de conteúdo a ser depositado, mas para, em dialogo com elas, conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (2005a, p.99).

Neste momento introdutório, o objetivo não constituía-se propriamente na elucidação de conceitos atrelados à noção de cultura e trabalho, motivação teórica que não teria

⁹ Os coordenadores selecionavam, primeiramente, somente as palavras constituídas por sílabas na estrutura CV (consoante vogal), que Freire as adjetivava como *simples*, pois para ele, as sílabas com mais de uma consoante, na estrutura CCV, seriam complexas em um primeiro momento.

¹⁰ Nos escritos de Paulo Freire, encontram-se essas nomeadas como *fichas de cultura*, as quais era utilizadas, como será percebido no texto, também como fomentadoras do dialogo coletivo.

¹¹ Ainda que a tradução da preposição francesa *pour* seja correntemente *para* na língua portuguesa, optou-se por lê-la como *com* em virtude da perspectiva freiriana com a qual aqui se trabalha.

¹² Tradução livre: para estabelecer uma conexão com as massas, devemos estar de acordo com seus desejos. Em todo o trabalho *com* as massas, devemos começar de suas necessidades, e não dos nossos próprios desejos, ainda que louváveis sejam eles.

¹³ Vale lembrar aqui que este dialogo provocado e realizado no *Círculo de Cultura* não deve ser visto como mera metodologia ou método de ação grupal, sendo ele sua própria diretriz de uma experiência Didática, de onde emerge a máxima freiriana de que *aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra*.

significado algum para os alfabetizandos. O que interessava era que esses educandos particulares e concretos reconhecessem a si mesmos, no transcurso do debate também como criadores de cultura.

Estabelecidas essas condições para a construção do trabalho com a alfabetização propriamente dita, depois desse estímulo à reflexão dos sujeitos, era dada sequência ao *movimento*. As palavras geradoras eram desmembradas e analisadas foneticamente, a partir dessa secção, outras palavras eram formadas, na busca de integração das palavras no que compete sua carga semântica, Freire explica: “Estas palavras, estudadas primeiro de forma isolada, são examinadas depois em seu conjunto, o que conduz à identificação das vogais. A ficha, que apresenta as famílias em seu conjunto” (FREIRE, 1980, p.24) chamada também de *ficha de descoberta*, como nomeou Aurenice Cardoso, quando ao “sintetizar por meio dela, o homem descobre o mecanismo de formação das palavras de uma língua silábica como o português, que repousa sobre combinações fonéticas”(Idem, p.24).

Percebe-se que da visualização das partes é que seguia o reconhecimento das famílias fonéticas. Esse processo pode ser melhor compreendido na descrição contida na mesma obra recém citada, como conhecida experiência do grupo ao desmembrar a palavra *tijolo*, e a partir do reconhecimento propiciado pela leitura horizontal e vertical, bem como da síntese oral das três famílias fonéticas resulta a criação rudimentar do período *tu ja le*. Como segue no extrato abaixo:

Um a um, todos criam palavras com as combinações possíveis: luta, lajota, jato, juta, lote, tela etc. Alguns, utilizando a, vogal de uma das sílabas, unindo-a a outra e acrescentando uma consoante, formam uma palavra. Outros, como um analfabeto de Brasília, que comoveu a assistência e nela o antigo Ministro de Educação, Paulo de Tarso, a quem o interesse pela educação levava, ao fim de seu dia de trabalho, a assistir aos debates dos Círculos de Cultura, compôs uma frase “*tu já le*”, que em bom português seria: “tu já lês”. E isto na primeira tarde de sua alfabetização (Ibidem, p.25).

É relevante reconhecer que esses pequenos períodos, para eles, eram abarrotados de significado, o que principiava uma tomada de consciência. Uma vez que incitavam uma crítica da opressão real, facilitados por serem formados com palavras de uso comum na linguagem do povo e carregados de experiência vivida. Se não fora o golpe de 1964, seriam mais de 20 mil Círculos de Cultura a trabalhar no Brasil, o que seria de extrema significância para a solução do analfabetismo (JARDILINO, 2003, p.42). Segundo o autor, essa maneira de alfabetizar foi introduzida com sucesso em outros lugares de terceiro mundo.

Assim, “do ponto de vista crítico e democrático como ficou mais ou menos claro [...] o alfabetizando, e não o analfabeto, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito” (FREIRE, 2011, p.41), e a alfabetização não lhes é uma forma de *invasão cultural*, uma vez que a aquisição da *lectoescrita* se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos do campo. E a relação com a técnica da *lectoescrita* não é mais uma dominação por parte de um hipotético opressor, e por outro lado também não é mais um meio de alienação¹⁴ desse sujeito.

O alfabetizador do campo:

A partir do que foi considerado e refletido até então, compreende-se alfabetização como coadjuvante de uma Educação Libertária do Campo, que possui a tarefa de auxiliar no rompimento de uma concepção hierarquizada entre campo e cidade – inclusive essa própria definição que se apresenta de maneira dicotômica já aponta suas relações de poder (PEIXER;VARELA, 2011).

Compreende-se a não-trivialidade que existe nesta ainda nebulosa relação entre escola, sujeito e *conhecimento organizado*. Bem como o papel ainda *não-claro* do alfabetizador no contexto rural. Esta nebulosa relação se intrica ainda mais quando “o grande problema que as campanhas de alfabetização enfrentam com respeito aos múltiplos discursos é lidar com o processo de re-escrita da sociedade” (FREIRE, 1990, p.57). Pois essa prática faz com que o sujeito questione sua razão de ser e de levar sua vida como é, pois, “em princípio, essa re-escrita rompe a ordem hierárquica rígida das classes sociais e, com isso, transforma as estruturas materiais da sociedade”(p.57).

Dessa forma, no delineamento das políticas públicas que englobam inclusive a educação do campo, o processo de alfabetização desse sujeito demanda a necessidade de afirmar as suas especificidades, e o alfabetizador deve tomar cuidado com a dita igualdade formal que vem pautando as práticas pedagógicas, uma vez que esta vem servindo como máscara e justificativa para a indiferença e a insensibilidade no que concerne às desigualdades

¹⁴ Ainda que empregado pela primeira vez por Hegel em sua *Fenomenologia do Espírito* (1967), o conceito de *alienação* é compreendido conceitualmente no legado de Freire, com influências calcadas na teoria marxista, como a perda da condição de sujeito na sociedade, perda da condição de ser mais gente. Para o autor é importante que o homem aprenda que está sendo constituído por sua história, que se faz no processo social dentro da mesma, e a *alienação* seria responsável pela perda da participação nesse processo histórico, reduzindo o homem a condições desumanas de vida, violentas e opressivas. Freire serve-se desse conceito para melhor elucidar as consequências desumanizantes das relações de aprendizagem no contexto escolar sob moldes dominantes da educação por ele nomeada como *Bancária*.

reais. Função esta que faz parte da constituição histórica do alfabetizados como sujeito político do seu tempo, pois

vivemos e somos nossas representações sociais, produzimo-nos em nossa historia. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e desestabilização, as perdas, a alegria e desilusão. Nesse modo contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (FONTANA, 2003, p.180).

“Ser profissional que deve ajudar a deslocar a questão da escola do meio rural de um contexto puramente *técnico* para um contexto político, pois, se não for este, qual é o sentido da alfabetização desses sujeitos? No entanto, não se quer dizer com estas palavras que o educando não deve apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de maneira que não seja capaz de transcender a seu meio ambiente. As teorias aqui em evidência não negam o nem social, que neste instante quer-se que seja compreendido como objeto de conhecimento comum; nem a acentuação apenas do desenvolvimento da consciência individual. “Daí a importância da subjetividade. Mas não posso separar minha subjetividade da objetividade em que se gera”(2010A, p.29).

Admite-se que até mesmo a ideia de alfabetização emancipadora considera as duas dimensões da alfabetização, quando por um lado os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias e necessidades, a experiências e à cultura de seu mundo imediato; e por outro devem partilhar um código social comum a todos sem sufocar nenhuma das duas dimensões (MACEDO, 1990, p.29).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Th. BENJAMIN, Walter. **Correspondance**. Gallimard, Paris, 1994.
- BOURDIEU, P. **A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989, p. 17-58.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: **Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoiske (orgs.) – 2. Ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia** 10^a ed. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1975.

- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”?**. In: Immanuel Kant: Tetos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974.
- FONTANA, Roseli A. **Como nos tornamos professoras?** 2. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. – 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Ação cultural para liberdade:** e outros escritos. 13 reimp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010^a.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 4 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____. **Conscientização :** teoria e prática da libertação. São Paulo : Moraes, 1980.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade.** 33 reimp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010b.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005a.
- FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** Leitura da Palavra Leitura do Mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- JARDILINO, José Rubens. **Paulo Freire: retalhos biobibliográficos.** 2 ed. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2003.
- PEIXER, Zilma I; VARELA, Iáscara A. (Orgs.) **Educação do Campo.** Lages, SC. Grafine, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital;** [tradução de Tavares]. 2.ed- São Paulo: Boitempo, 2008.
- NOGUEIRA, C. M. M. N., NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: Revista **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2012.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel (org). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**, 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.