

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**“Bakhtin e Paulo Freire: a relação do *eu* e do *outro* e as relações dialógicas para a prática da liberdade”**

**Danitza Dianderas da Silva**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Raimundo Reyes**

**SÃO CARLOS - SP**

**2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**“Bakhtin e Paulo Freire: a relação do *eu* e do *outro* e as relações dialógicas para a prática da liberdade”**

**Danitza Dianderas da Silva**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos da obtenção do título de Doutora

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Raimundo Reyes**

SÃO CARLOS - SP

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586bp

Silva, Danitza Dianderas da.

Bakhtin e Paulo Freire : a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade / Danitza Dianderas da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
142 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Alfabetização. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**


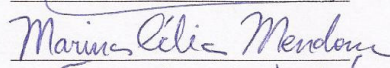
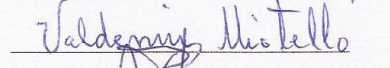

Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Profª. Drª. Marina Célia Mendonça

Prof. Dr. Valdemir Miotello

Profª. Drª. Fabiana Marini Braga

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

*Dedico este trabalho ao meu pai, José Hermilio Dianderas Aragón (in memoriam) que sempre valorizou o ato de estudar. Dedico também ao meu marido, Osvaldo Luciano, e aos meus filhos, Luan e Samuel que me apoiaram enormemente na realização desta tese.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora e amiga, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Claudia Raimundo Reyes, que ao longo de nove anos de trabalho, estudo e orientação, soube conduzir com paciência, amor e seriedade esta e as demais pesquisas realizadas nos últimos anos. À minha mãe e irmão que de longe e de perto, compreenderam a importância de mais quatro anos de estudos para minha formação. Ao meu pai, que vibrou de felicidade ao saber que havia sido aprovada no processo seletivo do doutorado, mas que infelizmente não pôde acompanhar fisicamente as etapas de estudo que se sucederam. Ao meu marido, Osvaldo Luciano, sem o qual não conseguiria concluir esse trabalho, esposo e amigo dedicado que cuidou de nossos filhos nos momentos de trabalho exaustivo. Aos meus filhos Luan e Samuel que me deram alegria e estímulo para continuar os estudos. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sonia Stella Araújo Oliveira, sempre atenta e sensível aos meus questionamentos. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roseli Rodrigues de Mello, pelas contribuições no exame de qualificação e pelo acompanhamento em minha formação acadêmica ao longo das parcerias e das aulas na graduação e na pós-graduação. Ao Prof. Dr. Valdemir Miotello, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação e defesa e pelos estímulos aos estudos bakhtinianos nas aulas, nas palestras e nos congressos. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marina Célia Mendonça, ao Prof. Dr. João Wanderlei Geraldi e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fabiana Marini Braga, pelas relevantes considerações no exame de defesa. Aos colegas de grupo de pesquisa, Alessandra, Ana Lucia, Ana Paula, Camila, Eliana, Elias, Ester, Fabiana, Poliana e Priscila, pelas contribuições e estudos realizados. Aos colegas de turma de doutorado, Andrea, Anselmo, Elisângela, Fabiana, Ione, Máisa, Regina, Rodrigo, Sandra, Tânia, Waine e Zé, por compartilharem diferentes saberes. Às amigas de infância Roberta, Nina, Sabrina, Alita e Ludmila e às amigas de “UFSCar”, Vanessa Piu e Marciele por torcerem pelo sucesso desta tese. À Ângela, Aninha, Camila, Gisele e Ester, queridas amigas, que estiveram bem perto, mesmo que distantes em alguns momentos, me apoiando nas leituras, debates e inquietações sobre a teoria e a vida. Às pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram na realização desse trabalho. À CAPES e aos cidadãos brasileiros, pelo apoio financeiro.

## RESUMO

A presente tese de doutorado insere-se na linha de pesquisa de Processos de Ensino e de Aprendizagem. O objetivo dessa tese foi discutir as relações dialógicas e do *eu* e do *outro* nas perspectivas dos autores Bakhtin e Paulo Freire, no sentido de favorecer uma prática da liberdade no âmbito escolar. Realizamos essa discussão incluindo os conceitos de ética, estética, ideologia, consciência e linguagem. Ambos os autores destacam o caráter histórico, subjetivo e ideológico na formação do *eu* e do *outro* e das relações dialógicas, enfatizando o horizonte de possibilidades que os constitui. Destacamos que a ação docente pode incentivar a prática da escuta em sua formação e na do educando, bem como traz à luz a importância do docente na aprendizagem da leitura de mundo e da palavra, favorecendo a busca pela transformação e liberdade. Podemos perceber que no processo de escolarização a prática da leitura e da escrita pode permitir a nós professores e educandos que nos tornemos críticos e que tenhamos responsividade e assim, juntos fazemos a busca pela liberdade e a transformação. Notamos ao longo de nosso estudo que o *eu* se forma necessariamente na perspectiva bakhtiniana e freireana pela interação com o *outro*, numa importante relação na formação da consciência, da ideologia, juntamente com a responsabilidade (ética aliada à estética), que concebem diferentes relações dialógicas, sem as quais não se fazem presentes sem um *eu*, sem um *outro*. Pudemos verificar as diferentes relações dialógicas para Bakhtin e para Paulo Freire que possibilitam a formação de um *eu* comprometido com um *outro*, com o mundo em busca da liberdade. Realizamos a discussão no âmbito da educação, especificamente em relação ao papel do educador progressista, no que se referia à prática do ensino, à importância da alfabetização, da leitura do mundo, da leitura e da escrita das palavras. Esperamos que com esse estudo possamos contribuir para a compreensão de como se dá a relação entre o *eu* e o *outro*, entre o educador e o educando no âmbito escolar e na vida.

Palavras-chave: Bakhtin; Paulo Freire; linguagem; relações dialógicas; relações *eu* e *outro*; liberdade.

## ABSTRACT

This doctoral thesis is part of the line of research “Teaching and Learning Processes”. The aim of this study was to discuss dialogical relations between the *self* and the *other* on the perspectives of the authors Bakhtin and Paulo Freire, in order to promote the practice of freedom within the school. We conducted this discussion including the concepts of ethics, aesthetics, ideology, consciousness and language. Both authors emphasize the historical, subjective and ideological character in the formation of the *self* and the *other* and the dialogical relations emphasizing the horizon of possibilities that constitutes them. We stress that the action of teaching can encourage the practice of listening in their training, as well as in the student’s; it also brings forward the importance of the teacher in the learning how to read the world and the word, favoring the quest for transformation and freedom. We can notice that in the schooling process the reading and writing practice may allow us teachers and students, to become critics and show responsiveness, thus, to search for liberty and transformation. It was possible to be noticed, along our study, that the *self* is, in Freirean and Bakhtinian perspective, necessarily formed by the interaction with the *other*, an important relation in the formation of consciousness, ideology, and also of responsibility (ethics combined with aesthetics), that conceive different dialogical relations, without which they may not be, without a *self*, without an *other*. We were able to observe the different dialogical relations for Bakhtin and Paulo Freire which allow the formation of a *self* committed to an *other*, to the world, in search for freedom. We conducted the discussion on education, regarding specifically the role of the progressive educator in teaching, and the importance of literacy, the reading the world, the reading and writing words. Hopefully this study will contribute to understanding the relations between the *self* and the *other*, between the teacher and the student, within school and in life.

Keywords: Bakhtin; dialogical relations; freedom; language; Paulo Freire; *self* and *other* relations.



## RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat s'insère dans la ligne de recherche Processus d'Enseignement et d'Apprentissage. Le but de notre travail a été de discuter les rapports dialogiques et du *moi* et de l'*autre* dans les perspectives de Bakhtin et Paulo Freire dans le sens de pousser une pratique de la liberté dans le domaine scolaire. On a réalisé cette discussion en incluant les concepts d'éthique, esthétique, idéologie, conscience et langage. Les deux auteurs soulignent le caractère historique, subjectif et idéologique dans la formation du *moi* et de l'*autre* et des rapports dialogiques en soulignant l'horizon de possibilités que les constitue. On détache que l'action de l'enseignant peut encourager la pratique d'écoute dans sa propre formation et dans la formation de l'apprenant ainsi que l'apprentissage de la lecture du monde et du mot en contribuant avec sa recherche par la transformation et la liberté. On peut percevoir que dans le processus d'scolarisation la pratique de la lecture et de l'écriture permet qu'on se devienne – professeurs et apprenants – critiques et qu'on aille responsabilité et, ainsi, qu'on cherche ensemble la liberté et la transformation. On s'aperçoit dans cette étude que le *moi* se forme nécessairement dans la perspective bakhtinienne et freirienne par l'interaction avec l'*autre*, dans une importante relation dans la formation de la conscience, de l'idéologie, avec la responsabilité (éthique alliée à l'esthétique). En fait, les différents rapports dialogiques sont déterminants pour qu'on puisse comprendre la constitution aussi du *moi* que de l'*autre*. On a pu vérifier les différentes conceptions de dialogue de Bakhtin et de Paulo Freire qui rendent possibles la formation d'un *moi* engagé avec un *autre*, avec le monde à la recherche de la liberté. On a réalisé la discussion dans le domaine de l'éducation, spécifiquement par rapport au rôle de l'enseignant progressiste, à ce qui concernait la pratique de l'enseignement, à l'importance de l'alphabétisation, de la lecture du monde, de la lecture et de l'écriture des mots. On attend qu'avec cette étude on puisse contribuer pour la compréhension de comment se passe le rapport entre le *moi* et l'*autre*, entre l'enseignant et l'apprenant dans le domaine scolaire et dans la vie.

**Mots-clés:** Bakhtin; Paulo Freire; langage; rapports dialogiques; rapports *moi* et l'*autre*; liberté.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO DO <i>EU</i> E DO <i>OUTRO</i>: A ÉTICA E A ESTÉTICA</b> .....	25
1.1. O papel da ética na constituição do <i>eu</i> e do <i>outro</i> .....	25
1.2. O papel da estética na constituição do <i>eu</i> e do <i>outro</i> .....	31
<b>CAPÍTULO 2 – O PAPEL DA IDEOLOGIA E DA CONSCIÊNCIA</b> .....	38
2.1. O papel da ideologia .....	38
2.2. O papel da consciência .....	42
2.2.a. O papel da consciência na perspectiva bakhtiniana: o caráter da interação social .....	42
2.2.b. O papel da consciência na perspectiva freireana: o caráter democrático e libertador ...	54
2.2.c. Bakhtin e Freire: o papel da consciência e sua ação na sociedade .....	73
<b>CAPÍTULO 3 – A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS</b> .....	80
3.1. A linguagem: a função do signo e do tema .....	80
3.2. As relações dialógicas: a interação entre os sujeitos do discurso em Bakhtin e o aspecto democrático em Freire .....	91
3.2.a. As relações dialógicas em Bakhtin .....	97
3.2.b. As relações dialógicas em Freire .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139

## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado pretende abrir caminhos para a compreensão e sentido das ideias e pressupostos dos autores que compõem o Círculo de Bakhtin e de Paulo Freire, especificamente no campo da linguagem e da relação do *eu* e do *outro* em busca de uma prática de liberdade. Ambos concebem a linguagem como ferramenta para alcançar a liberdade, no momento em que serve como mediadora das relações sociais ultrapassando as relações de opressão e subordinação entre as pessoas.

Exatamente por uma forte paixão pela linguagem, venho traçando um percurso de interesse de investigação sobre e da linguagem na perspectiva desses teóricos, precisamente por terem nesse aspecto o diálogo e a relação do *eu* e com o *outro* como pano de fundo para a liberdade. Para que o leitor compreenda o sentido dessa investigação, é importante que tome conhecimento dos passos acadêmicos que me levaram a pesquisar a linguagem na perspectiva desses autores.

Iniciei minha graduação em Licenciatura em Pedagogia na UFSCar – campus de São Carlos – em 2001; ao longo do curso engajei-me em projetos de educação ambiental, de avaliação institucional e educação infantil que muito contribuíram para minha formação como estudante e cidadã. Ao final do primeiro semestre de 2003, fui convidada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Raimundo Reyes a fazer parte do Projeto de Extensão Universitária em ACIEPE (Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão) - Brasil Alfabetizado e Inclusão Digital<sup>1</sup>, que tinha como objetivo a formação de professores e professoras de Educação de Jovens e Adultos. Juntamente com eles e elas, na função de monitora iniciei minha formação, contato e interesse pela alfabetização. No semestre seguinte, tive disciplinas de Metodologia da Alfabetização e iniciei o primeiro Estágio Supervisionado numa classe de 1ª série do Ensino Fundamental<sup>2</sup>, o que fez que meu interesse aumentasse, ocasionando na realização de um projeto de Iniciação Científica que fora aprovado e financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Fizeram parte da elaboração do Projeto na UFSCar as professoras doutoras: Maria Aparecida Mello (integrante), Roseli Rodrigues de Mello (coordenadora) e Claudia Raimundo Reyes (integrante), cujo objetivo era incluir na cidade de São Carlos iniciativas para o desenvolvimento da educação de pessoas jovens e adultas. O projeto foi lançado pelo Ministério da Educação – FNDE. Em 2003, ocorreu o primeiro encontro dos membros do grupo que incluía governantes da cidade, docentes e discentes da Universidade e professores que tinham o interesse de lecionar para jovens e adultos.

<sup>2</sup> Na época o Ensino Fundamental, constituía-se de 8 séries, da primeira à oitava. Hoje, o Ensino Fundamental possui 9 anos, sendo constituído do primeiro ao nono ano; assim, a antiga primeira série agora é denominada de 2º ano.

<sup>3</sup> SILVA, Danitza Dianderas. Professores Alfabetizadores: suas expectativas no conteúdo específico da língua materna. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/FAPESP, 2004. (Relatório de pesquisa).

Para o desenvolvimento dessa investigação, tomei conhecimento da produção de Reyes e Mello *et al.* (2000), que pesquisaram a base de conhecimento sobre o ensino da língua materna, com 26 professores da rede estadual paulista de ensino, e obtiveram dados sobre as dinâmicas de aula utilizadas por professoras do Ensino Fundamental e suas concepções ligadas ao conhecimento e ao ensino neste componente curricular. Durante a investigação que ocorreu no período de 1996 a 2000, as concepções das professoras sobre o ensino da língua sofreram alterações. Nos dois primeiros anos da pesquisa, os resultados mostraram que elas dividiam o ensino da língua em duas fases diferentes: a) a alfabetização, entendida como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua - da menor unidade para unidades maiores (letras, sílabas, palavras, frases), visando à fixação de partes da escrita e ao estabelecimento de relação entre a grafia das partes e o som correspondente - e b) produção de texto como processo de reprodução de modelos, mas com certa dose de criatividade, se não ensinada, esperada como algo que os alunos já deviam possuir.

As autoras apontaram que tais concepções pareciam ter referências históricas reconhecíveis em políticas públicas, materiais de ensino e cursos de formação de professores. Embora a tendência assumida pelas professoras fosse o construtivismo piagetiano, as pesquisadoras puderam concluir que o entendimento delas sobre a alfabetização era visto como um processo predominantemente técnico. Para as professoras participantes do projeto, as contribuições de Emília Ferreiro revelavam-se como apoio para classificação dos níveis de compreensão da escrita pelas crianças, mas não como ferramenta para se pensar formas de intervenções mais apropriadas a fim de aproximar as crianças do sistema socialmente convencionado.

No terceiro ano, o foco da pesquisa e da intervenção de Reyes e Mello *et al.* (2000) foi o confronto entre o proposto pelas políticas públicas (PCNs e SAEB sobre o ensino da língua) e as concepções e práticas das professoras, na construção de uma base de conhecimento para o ensino de Português naquele grupo, tal como proposto por Shulman (In: MIZUKAMI *et al.*, 2002). A partir desse foco foi possível perceber aspectos do trabalho das professoras que valem ser destacados:

[...] o acesso aos documentos que divulgam as políticas públicas faz com que as professoras transformem seu discurso - não afirmamos aqui que tal transformação signifique, necessariamente, alteração das práticas. Quanto ao produto coletivo da revisão das indicações feitas para cada série, a partir dos descritores do SAEB, feita nos pequenos grupos, por série, foi possível vivenciar um rico momento de formação das professoras. Na condução dos trabalhos, as pesquisadoras questionavam o significado de cada um dos itens, o que propiciou que as professoras declarassem não saber vários dos termos e conceitos, mesmo tendo assinalado vários deles. Então, tais termos e conceitos eram explicados pelas

pesquisadoras, dando-se e solicitando-se exemplos. Nesse momento, as professoras pareciam tomar ciência do proposto pelas políticas atuais para as séries iniciais do ensino fundamental. Interessante foi notar que, mesmo tendo discutido os PCN's de Português, elas não tinham compreensão de vários aspectos da Proposta. O detalhamento dos conteúdos favoreceu a aproximação. (REYES; MELLO *et al.*, 2000)

Ao compararem a produção das professoras nos três conjuntos de dados (expectativas iniciais, discussão dos descritores e PCN e elaboração da base de conhecimento), as autoras concluíram que houve uma ampliação de expectativas quanto aos conteúdos a serem ensinados. No entanto, ao buscarem desdobrar a fusão da elaboração pessoal das professoras com o proposto pela política pública, em metodologia e avaliação, elas reafirmaram a sua base pautada na experiência (e em políticas anteriores) como a referência de sua prática.

A pesquisa de Reyes e Mello *et al.* (2000) permitiu identificar as dinâmicas de aula utilizadas pelos professores do ensino fundamental e quais eram as concepções ligadas ao conhecimento e ao ensino no componente curricular específico da língua materna. As pesquisadoras consideraram ainda que o ensino básico reflexivo é constituído, na base da prática das professoras, por crenças, valores e hipóteses que elas possuem sobre o ensino da matéria que lecionam, do conteúdo curricular, dos alunos e aprendizagens. E quando descrevem, analisam e realizam inferências na sala de aula, criam seus próprios princípios pedagógicos.

Assim posto, as pesquisadoras ofereceram às professoras oportunidades de reflexão coletiva, com o intuito de emancipar, por meio de uma atitude crítica sobre o conhecimento e o ensino deste, a investigação e uma prática consciente que as fizessem refletir e comprometer-se com o sucesso escolar positivo para elas e seus alunos.

Utilizando-se da concepção de linguagem como um processo de constituição dos sujeitos que interagem e internalizam signos que circulam nessas interações e que, na língua, o sujeito constrói e reconstrói seu conhecimento e a si mesmo nas especificidades das interlocuções – em produções textuais orais e escritas – as pesquisadoras, também através da *reflexão-sobre-a-ação*, puderam tematizar as concepções das professoras para que elas dessem:

[...] conta do que pensavam para fazer e sobre o que faziam, reconhecendo-se sujeitos constituídos e constituintes das práticas que viviam e promoviam em sala de aula e fora dela. Pretendíamos que nós e elas tomássemos nossos processos de construção para podermos também reconhecer os dos alunos, também sujeitos autores de suas falas e escritas. (MELLO; REYES *et al.*, 2000, p.5)

Observaram que, a princípio, havia uma expectativa das professoras de que as pesquisadoras trariam respostas prontas através de cursos e/ou materiais pedagógicos para solucionar problemas quanto ao trabalho com texto, como um modelo fechado de formação de professores, tal como propõe o modelo de racionalidade técnica<sup>4</sup>. Porém, o processo de reflexão tornou-se contribuinte e presente no grupo.

Quanto às concepções da língua materna das professoras, as pesquisadoras observaram certas diferenciações de conceitos; então passaram a defini-los conjuntamente. Os dados ainda indicaram divergência entre o que as professoras disseram sobre o que os alunos deveriam saber em cada série, tanto no ciclo básico inicial como no ciclo continuidade (1ª e 2ª séries, respectivamente)<sup>5</sup>. Analisaram, conjuntamente, duas produções de textos de cada série. Os resultados indicaram uma expectativa alta em relação ao que o aluno de 1ª série deveria saber. Os dados demonstraram ainda que a alfabetização na 1ª série era realizada a partir do alfabeto, passando para unidades maiores, como as sílabas e depois pequenas frases para então chegarem ao texto. As produções de textos consistiam em um processo de reprodução de modelos. Para tanto, no terceiro ano de trabalho, tanto professoras quanto pesquisadoras propuseram um novo debate em grupo, para discutir as posições daquelas e suas expectativas do sistema educacional brasileiro sobre o papel de seus trabalhos com o ensino da língua.

Como as professoras possuíam pressupostos teóricos diferentes dos presentes nos Parâmetros Curriculares, o grupo decidiu explorar os conceitos básicos deste documento de Língua Portuguesa. Neste aspecto, a preocupação das pesquisadoras era discutir estas bases para que as professoras pudessem escolher e criar possíveis atividades. Sobre o trabalho desenvolvido no grupo, Reyes e Mello *et al.* (2000) afirmavam que:

[...] uma nova perspectiva de ensino implica concepções a respeito do papel da escola e do conhecimento escolar, do papel e capacidades dos alunos, do papel e compromissos dos professores e professoras. Assim, produz, necessariamente, situações de confronto com concepções nem sempre conscientes. Mudar maneiras

<sup>4</sup> De acordo com Mizukami *et al.*, a racionalidade técnica engloba dois níveis de reflexão: o comportamental (“Caracterizado por ênfase exclusiva na manifestação de comportamentos prescritos a partir da pesquisa na área. A preocupação restringe-se à aquisição de habilidades na realização de uma tarefa predeterminada. Autoridades externas julgarão tanto a propriedade quanto a adequação do comportamento do professor” –p.56) e o de tomada técnica de decisões referentes à aplicação de conteúdos e procedimentos prescritos (“Caracterizado por ênfase no desempenho adequado de comportamentos prescritos de ensino. Diferentemente do primeiro nível, cabe aqui aos professores julgarem o próprio desempenho. Reflete-se sobre conhecimento proposicional e aplica-se tal conhecimento na prática, de maneira instrumental. Esse conhecimento, porém, não é passível de outros julgamentos ou debates. A tomada de decisão reflexiva é limitada a uma determinação técnica sobre se o desempenho de uma pessoa se adequou ou não ao tipo de conhecimento que está sendo considerado” – p.56).

<sup>5</sup> No antigo Ensino Fundamental de oito anos, as turmas eram nomeadas de 1ª à 8ª séries. O “ciclo inicial” era composto pelas 1ª e 2ª séries. Sendo que neste ciclo, havia a nomeação para a 1ª série de “ciclo básico inicial” e para a 2ª série o de “ciclo continuidade”. No Ensino Fundamental de nove anos, não há mais a nomeação de “série”, sendo substituída por “ano”, assim, o Ensino Fundamental de nove anos é composto pelos seguintes anos: 1º ao 9º, sendo divididos em “anos iniciais” – do 1º ao 5º - e pelos anos finais – do 6º ao 9º.

de ensinar a língua pressupõe mudar maneiras de concebê-la enquanto constitutiva, ou não, do sujeito, dos pressupostos sociais e como matéria escolar. Portanto, implica exame permanente e profundo sobre o que se pensa e o que pressupõe, propostas governamentais, metodológicas, etc. Não se trata, portanto, de mera exposição de professores e professoras ao discurso veiculado, seja por meio da leitura de documentos e livros, seja por explanação de especialistas, a idéias diferentes das que os professores possuem. É preciso haver reflexão, debate, embate, mediação, para não se dissolver qualquer tipo de proposta em palavras que servem apenas para proteger professores e professoras do julgamento que especialistas e governantes podem fazer de suas práticas. (p. 13)

Reyes e Mello *et al.* (2000) enfatizaram que docentes deveriam ser considerados e vistos como agentes fundamentais nos processos de escolarização pelos formadores, especialistas e governantes. Encarando-os não como simples agentes instrumentais de promoção do ensino, mas como sujeitos-professores, que não deixam suas perspectivas de lado pelo simples contato com novas ideias e práticas, pois discutem e agem conforme o que acreditam.

Desse grupo de pesquisadoras foi formado um outro denominado “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem”<sup>6</sup>, e nele diferentes aspectos da língua portuguesa passaram a ser estudados, especificamente em relação ao processo de alfabetização<sup>7</sup>.

Como decorrência das pesquisas anteriores de Reyes e Mello *et al.* (2000) e Mello e Reyes *et al.* (2000), no ano de 2004 a pesquisadora Cunha (2004), membro do grupo da pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem”, propôs investigar as expectativas de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino da

---

<sup>6</sup>Coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Raimundo Reyes, cujo trabalho se centrava em investigar processos e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna, em diferentes níveis, modalidades de ensino, contextos educacionais e diferentes participantes desse processo.

<sup>7</sup> Pesquisa relacionada a) à Alfabetização de jovens e adultos: GARCIA, Stella de Lourdes. Alfabetização de adultos na perspectiva dos educandos: experiências pessoais e sociais. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Financiamento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; b) à produção de textos infantis: VIEIRA, Rosana. A pré-história da linguagem escrita na idade pré-escolar na sociedade letrada: contribuições da teoria histórico cultural. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Financiamento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e CAMPOS, Camila Torricelli. O processo de apropriação do desenho à escrita: um estudo longitudinal. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar). Financiamento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; c) ao processo de apropriação das normas ortográficas: BRUNO, Poliana Castro. O processo de apropriação das normas ortográficas: que mediadores interferem em sua aquisição? São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; d) à formação de professores alfabetizadores: CUNHA, Alessandra Marques. Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los. São Carlos: UFSCar, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

cidade de São Carlos, quanto ao ensino de conteúdos sobre a língua materna e o que de fato conseguiam realizar durante um ano letivo.

Para o levantamento das expectativas dos professores alfabetizadores quanto ao ensino da língua, a pesquisadora elaborou um questionário com seis temas relativos aos conteúdos previstos para o ensino da língua materna: oralidade, leitura, escrita, pontuação, ortografia e gramática. Essas questões foram elaboradas a partir das propostas de políticas públicas (PCN e SAEB) tendo como eixo norteador o conhecimento de conteúdo, tal como proposto por Shullman (In: MIZUKAMI *et al.*, 2002).

As questões elaboradas contemplavam tanto aspectos da superfície textual quanto dos elementos de profundidade. Participaram da pesquisa 39 professores alfabetizadores (de 1ª e 2ª séries) da rede municipal de ensino de São Carlos, de uma amostra total de 41 professores – dos quais 30 lecionavam, naquele momento, na 1ª série e, 09 na 2ª série. Para verificar quais conteúdos haviam sido efetivamente trabalhados, a pesquisadora selecionou uma amostra de seis regiões da cidade, onde se localizavam as escolas de Ensino Fundamental em que trabalhavam. Entrevistou seis professoras que contaram o percurso do trabalho desenvolvido sobre o ensino da língua, durante o ano de 2003.

As respostas ao questionário deixaram indícios de incoerência sobre vários conceitos, revelando desconhecimento sobre vários termos e conceitos, tal como já haviam verificado Reyes e Mello *et al.*, em 2000, necessitando de uma análise mais apurada, tendo em vista o investimento em formação de professores no município, com a implantação de cursos tais como: PROFA em 2002 e Estudar pra valer em 2003.

Silva (2004)<sup>8</sup> realizou a pesquisa de Iniciação Científica com o intuito de investigar parte dos dados de Cunha (2004) no que se referia ao objetivo de analisar as incoerências das respostas dadas pelos 39 professores alfabetizadores sujeitos da pesquisa. Silva (2004) analisou um questionário que continha conteúdos de língua materna de 1ª a 4ª séries, em que os professores deveriam assinalar os conteúdos que esperavam que os alunos de 1ª série do Ensino Fundamental deveriam saber ao final desta série. Por meio das respostas, verificaram-se as possíveis incoerências<sup>9</sup> que demonstravam possuir em relação aos conteúdos.

---

<sup>8</sup> SILVA, Danitza Dianderas. Professores Alfabetizadores: suas expectativas no conteúdo específico da língua materna. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/FAPESP, 2004. (Relatório de pesquisa).

<sup>9</sup> Consideramos incoerência quando o professor assinalou um conteúdo de maior complexidade, com uma porcentagem superior a um conteúdo de menor complexidade com porcentagem inferior àquela. Assim, neste estudo, o conteúdo de maior complexidade é aquele que para ser compreendido é dependente de outro conteúdo, ou seja, de um conteúdo prévio que lhe dará bases para entender o primeiro. Desta maneira, consideramos a resposta do professor incoerente quando ele assinalou que esperava que, por exemplo, 75% de seus alunos



Após a tabulação e análise dos dados, constatou-se que a grande maioria dos professores que apresentavam incoerências em suas respostas, referentes aos conteúdos da língua materna, era de docentes iniciantes (com menos de cinco anos de experiência), concursados pelo município e que trabalhavam em escolas localizadas em três bairros periféricos da cidade.

Os dados indicavam a necessidade de investimento em formação continuada de professores – em conteúdos da língua materna de 1ª série do Ensino Fundamental – especialmente em duas escolas da periferia urbana da cidade, que atendiam a população de baixa renda e cujo fluxo de professores era grande, devido principalmente ao fato de as duas escolas se localizarem distantes do centro urbano e por atenderem uma população, provavelmente, de outros estados.

Outro resultado observado é que, embora a literatura demonstrasse que quanto maior o acesso aos diferentes meios de informação, maiores são as possibilidades de ampliação do uso social das práticas de leitura e escrita dos sujeitos, os professores insistiam em trabalhar a escrita a partir de unidades menores, como letras e sílabas para somente depois trabalhar com textos.

Embora não fosse objeto daquela investigação de Silva (2004), foi possível constatar que os professores alfabetizadores trabalhavam com poucos gêneros textuais – tanto no que se refere à oralidade, quanto à leitura e escrita. Assim como prevaleciam métodos sintéticos de alfabetização, partindo das unidades menores para as maiores, ocorria o baixo uso de variedades de gêneros textuais, o que dificultaria o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais nas quais os alunos inseriam ou viriam a se inserir.

As experiências dos estágios da graduação, da pesquisa de iniciação científica e da inserção num grupo de pesquisa contribuíram para que, em 2005, exercesse a função de professora em uma 2ª série do antigo Ensino Fundamental de oito anos e também aceitasse o convite da Secretaria de Educação do município para atuar como professora de Apoio Escolar para alunos de 1ª e 2ª séries – especificamente em processo de aquisição da língua escrita – e também nas 3ª e 4ª séries – no ensino relativo ao aprimoramento da produção de textos.

Durante essa experiência como professora, muitas dúvidas a respeito do ensino e da aprendizagem dos alunos me instigavam e que levaram a cursar o mestrado e permanecer no grupo de pesquisa e procurar informações sobre a temática que me levasse a buscar respostas sobre elas. Especialmente, após a decisão da Secretaria de Educação do município

de implementar o Ensino Fundamental de nove anos, a partir do ano de 2006, muitas questões foram postas pelos docentes das escolas e pesquisadores da educação, por exemplo, quais conteúdos deveriam ser ministrados aos alunos de seis anos, quais equipamentos e materiais didáticos precisariam ser incluídos, qual o espaço físico necessário, como ficaria o financiamento para mais um ano escolar na Educação Fundamental, dentre outras.

De posse dessa realidade propusemos na pesquisa de mestrado (SILVA, 2008)<sup>10</sup> investigar os conteúdos de conhecimentos específicos da língua materna presentes nos documentos oficiais a partir da década de 80 para crianças de seis anos de idade, bem como, por meio de um curso de formação<sup>11</sup> de revisão de conteúdos específicos da língua, identificar, junto às professoras participantes, quais os conteúdos relevantes a serem trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Com essa investigação esperávamos contribuir para a construção do fazer e saber pedagógico do trabalho docente visando a uma ação intencional do professor em sala de aula quanto ao ensino da língua materna em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Cabe enfatizar que o estudo realizado durante o mestrado foi considerado como um estudo exploratório para uma pesquisa mais ampla proposta por Mello *et al.* (2007), na qual se pretendia abarcar as potencialidades do projeto de “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”<sup>12</sup> (FAPESP/CNPq) - iniciada a partir do primeiro semestre de 2008 e com continuidade até o segundo semestre de 2009 - especificamente em relação a atuação no Eixo de Leitura e Escrita<sup>13</sup>.

O intuito desse estudo exploratório era obter condições de verificar diferentes aspectos dos conteúdos da língua materna, a fim de constituir uma base de conhecimento dela para turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Conjuntamente a essa

---

<sup>10</sup> SILVA, Danitza Dianderas. A construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre o ensino da língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

<sup>11</sup> O curso extensão foi ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Raimundo Reyes em colaboração com as pós-graduandas Ester Almeida Helmer e Danitza Dianderas da Silva, no segundo semestre de 2007 e intitulado “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” – PROEX/UFSCar.

<sup>12</sup> Comunidades de Aprendizagem é um projeto elaborado pelo Centro Especial de Investigación em Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) / Universidade de Barcelona, na década de 1990. Visa a aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos e todas, participação da comunidade de entorno e familiares na escola e convivência na diversidade como valor positivo. A partir de 2003, passou a ser difundido, reelaborado e desenvolvido em escolas públicas da cidade de São Carlos, sob coordenação e acompanhamento Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Rodrigues de Mello.

<sup>13</sup> Coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Raimundo Reyes, também coordenadora do grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem”, cujo trabalho se centra em processos e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna, em diferentes níveis, modalidades de ensino, contextos educacionais e diferentes participantes desse processo.

pesquisa e com os mesmos sujeitos envolvidos neste estudo, um segundo estudo exploratório (HELMER, 2009) foi realizado com o intuito de criar descritores e instrumentos de avaliação para verificar a aprendizagem de alunos ao final do ano letivo. Os resultados da dissertação também serviram de apoio para a realização da pesquisa mais ampla e de modelo de apoio e discussão. Outra pesquisa foi realizada com esses participantes por Pedrino (2009) e tinha como objetivo analisar os saberes docentes e aprendizagens experienciadas no curso de extensão oferecido pelo grupo e anteriormente descrito. Nesse momento, passamos a relatar o estudo desenvolvido por Silva (2008).

Com o intuito de responder a alguns questionamentos a respeito da inclusão de crianças de seis anos de idade foi proposto na pesquisa de mestrado (SILVA, 2008) a averiguar *Quais conteúdos da língua materna devem estar inseridos no ensino de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da percepção de professoras e das propostas governamentais?* Sendo que o objetivo foi: contribuir para a construção do fazer e saber pedagógico do trabalho docente visando a uma ação intencional do professor em sala de aula quanto ao ensino da língua materna em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Dentre os objetivos específicos, pretendemos identificar e analisar, nas políticas públicas, a partir da década de 80<sup>14</sup>, os conteúdos específicos da língua materna a serem ensinados às crianças de seis anos de idade. E, ainda, por meio de um curso de formação de revisão de conteúdos específicos da língua, identificar, junto às professoras participantes, os conteúdos relevantes a serem trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Os resultados indicaram que em relação os documentos analisados sobre os conteúdos de cada um dos documentos apresentados, havia semelhanças e diferenças entre um e outro. Ambos consideram a linguagem como atividade histórica e social e que os meios linguísticos situam as pessoas no contexto real em que suas falas são produzidas. Silva (2008) constatou que, em relação ao conhecimento de conteúdo específico, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) se detém na listagem dos gêneros textuais a serem trabalhados na linguagem oral, na escrita e na leitura. Já de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b), percebemos que os conhecimentos de conteúdos específicos estão diluídos em formas, normas e atitudes. No item “gêneros discursivos” é que

---

<sup>14</sup> Durante a investigação quatro documentos foram utilizados para estudo e análise: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1997), Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa – CENP (SÃO PAULO, 1988) e Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006).

há uma especificação do tipo de gênero a ser usado nas séries iniciais, tanto em relação à leitura quanto à escrita. No documento da CENP (SÃO PAULO, 1988), embora não estejam dimensionados todos os tipos de gêneros textuais a serem trabalhados por série, como no PCN de Língua Portuguesa (1997b), o primeiro oferece explicações dos aspectos relevantes a serem tratados nos textos, tanto no que se refere à leitura como à escrita. Os documentos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b) e Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), trazem como característica, os conteúdos entrelaçados entre usos e formas, inibindo a compreensão de que, embora conteúdo e forma sejam indissociáveis, há especificidades em cada um deles.

Ao examinar os conteúdos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) e do Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006) – ambos especificamente tratando dessa faixa etária –, constatamos que, no primeiro, apenas os conteúdos de gêneros textuais são explicitados de maneira clara, sendo que os demais conteúdos misturam-se com habilidades, capacidades, usos e formas, por exemplo, em relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal. Esse documento (BRASIL, 2006) propõe a reformulação da proposta em conjunto com educadores de várias partes do país; entretanto, o que tem acontecido é que, preocupados com os acontecimentos imediatos de sua unidade escolar, os educadores pouco tempo têm para debaterem sobre os objetivos, conteúdos, habilidades, formas e usos que devem ser trabalhados neste novo contexto e, dessa forma, têm antecipado os conteúdos da série anterior (as turmas de primeiro ano utilizam os conteúdos da última turma da antiga Educação Infantil, e o mesmo tem ocorrido nos demais anos).

No geral, o que Silva (2008) pôde perceber é que, dos documentos oferecidos ao longo das últimas três décadas aos educadores, apenas a Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau – CENP (SÃO PAULO, 1988), diga-se de passagem, a mais antiga, fornece aos professores maiores esclarecimentos quanto aos conhecimentos de conteúdos específicos a serem tratados por série, bem como sinaliza características de cada um desses conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula.

Especificamente em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes nas turmas de primeiro ano, elas afirmavam que, ao iniciar o ano letivo, era comum que as crianças: não tivessem conhecimento dos nomes e dos sons das letras, não soubessem escrever o próprio nome, não distinguíssem os números das letras, não soubessem a direção da escrita e tinham níveis de escrita diferenciados. Diante de tamanha diversidade, as professoras ensinavam todos os conhecimentos de conteúdos específicos por meio dos

diferentes gêneros textuais (adivinhas, cantigas, contos infantis, parlendas, quadrinhas, dentre outros), com o objetivo de inserir a criança no universo escolar e de aproximá-la do conhecimento formal.

Silva (2008) relata que, paralelamente ao ensino da palavra escrita, as professoras desenvolviam o trabalho com a linguagem oral, como forma de expressão das crianças, realizando atividades diárias que as fizessem recontar histórias e contar fatos cotidianos de suas vidas, com a finalidade de iniciarem oralmente a produção de texto e tomarem conhecimento da estrutura do gênero textual estudado. Nessas produções, as professoras faziam o papel de escriba para que as crianças se preocupassem em fazer um texto com unidade de sentido, sem a preocupação de registrar as palavras naquele momento. Já em outros momentos, elas permitiam que as crianças produzissem seus textos escritos sozinhas, mesmo àqueles que não estavam no nível alfabético da escrita ou que usavam o desenho como forma de registro. Dessa forma, nos casos de crianças que não estavam no nível alfabético, as professoras pediam que ao final da produção as crianças lessem (mesmo não convencionalmente), enquanto elas anotavam o que cada uma contava.

As professoras realizavam a leitura diariamente de diferentes textos e permitiam o manuseio de diferentes portadores textuais (agenda, CD, computador, diário, dicionário, DVD, enciclopédia, gibi, jornal, lista telefônica, livro, portfólio, rádio, revista, televisão etc.) com o objetivo de as crianças se apropriarem dos diferentes gêneros textuais e compreenderem a função social da escrita e da leitura. As docentes tinham ainda a preocupação de considerar as brincadeiras durante o trabalho desenvolvido com as crianças.

Durante o Curso de Extensão, pesquisadoras e docentes analisaram documentos acima referendados. Dentre algumas das percepções encontradas observamos alguns destaques.

Os gêneros textuais ditos pelas professoras como fundamentais de serem trabalhados estavam contidos nos documentos oficiais. Neles notamos que os gêneros presentes nos documentos do RCNEI (BRASIL, 1998) e do PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) consideravam as mesmas categorias. Em relação às práticas de leitura, apenas o RCNEI (BRASIL, 1998) especificava os gêneros a serem ensinados pelos docentes. Quanto à produção oral, apenas as adivinhas, canções, parlendas, poemas e quadrinhas são gêneros comuns tratados pelos dois documentos, sendo ainda que apenas no PCN (BRASIL, 1997) os gêneros relacionados à produção escrita eram identificados.

Quanto aos conteúdos de coesão e fatores de coerência, as professoras afirmaram que deveriam ser introduzidos tanto por meio das leituras quanto pela produção

textual – oral e/ou escrita. Os elementos gramaticais eram ensinados pelas docentes, inicialmente considerando a gramática internalizada das crianças, o que não significava a falta de sistematização dos conteúdos escolares a serem adquiridos por elas. Nessa investigação, ao confrontarmos os conteúdos presentes nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; 1997; 2006a; São Paulo, 1988) com os conteúdos apresentados pelas professoras, pudemos constatar que as docentes trabalhavam maior número de conteúdos da língua materna que os presentes nos documentos oficiais. O trabalho realizado por elas tinha como objetivo principal desenvolver o processo de aquisição da língua por meio do letramento, sem desconsiderar o contexto de seus alunos e das brincadeiras no cotidiano da vida escolar.

Dessa maneira, Silva (2008) averiguou a importância de considerar o que os gêneros textuais, no cotidiano da sala de aula, proporcionam à criança, assim como apontava Bakhtin (2003), a oportunidade de diversidade e domínio do sujeito a respeito da linguagem, fazendo que as crianças descobrissem sua individualidade e reflexões desencadeadas em discursos livres contidos por palavras alheias, estilo individual, sentidos próprios e enunciados responsivos de outros e de si. Notou-se que os gêneros textuais e os conhecimentos de conteúdos específicos de Língua Portuguesa permitem às crianças, desde os anos iniciais, tornarem-se pessoas experientes na prática de ler o mundo e iniciarem assim o processo de compreensão da natureza política a qual estão inseridas.

Silva analisou (2008) que, de acordo com Freire (1990), a alfabetização possui o caráter emancipatório, por compreender a dimensão da história de vida da pessoa, de suas experiências e cultura, bem como a fundamental importância da apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes, o que, para as crianças dos anos iniciais, corresponde à aquisição da palavra escrita como ferramenta de apropriação de seus direitos. Acreditou-se que a investigação realizada poderia contribuir com as políticas públicas no que diz respeito à definição de conteúdos da língua materna para crianças do Ensino Fundamental de nove anos, bem como auxiliar professores e professoras que lecionam para crianças dessa faixa etária e, principalmente, favorecer a aprendizagem da criança de seis anos de idade, de forma a contemplar suas necessidades, considerando as brincadeiras, o desenho, a linguagem oral e escrita como fundamentais à sua formação.

Dando continuidade ao trabalho, o grupo iniciou uma nova etapa no projeto “Comunidade de Aprendizagem” no ano de 2008, sendo responsável pelo eixo de Leitura e Escrita. Nesse período, nosso grupo foi convidado a mostrar a pesquisa desenvolvida por Silva (2008) às professoras participantes do projeto, que solicitaram um curso de formação dos conteúdos de Língua Portuguesa. Como o objetivo do projeto era o de possibilitar a

máxima aprendizagem dos alunos e das alunas das escolas que eram “Comunidades de Aprendizagem”, propusemos, por meio dos descritores de avaliações presentes nos programas de políticas públicas SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil iniciar o curso de formação. Esse grupo era formado por seis pesquisadoras<sup>15</sup>, que estudaram, apresentaram e debateram junto com as docentes os conteúdos específicos da Língua Portuguesa, incluindo aí os gêneros textuais<sup>16</sup>, cujo conteúdo poderia desencadear o ensino dos demais conteúdos para cada ano/série. Após o estudo, foram discutidos os processos avaliativos e instrumentos de avaliações que poderiam auxiliar a máxima aprendizagem das crianças envolvidas no projeto. Esse estudo pôde ser verificado na dissertação de Lopes (2009). Além dele, foram desenvolvidas duas pesquisas de doutorado, que a pedido de um grupo de professoras de uma das escolas participantes do projeto, incluíram na prática docente os gêneros textuais e as produções textuais dos educandos (CUNHA, 2010) e os gêneros textuais e suas produções (GARCIA, 2010).

Ao longo de minha formação acadêmica e profissional<sup>17</sup> e da presença nos grupos “Aquisição da Leitura e da Escrita: processos de ensino e aprendizagem”, “Alfabetização, saberes e cidadania”, no projeto “Comunidades de Aprendizagem” e atualmente no Diretório de Pesquisa “Linguagem, formação e aprendizagem”<sup>18</sup>, foi possível um olhar sobre a linguagem e, especialmente, sobre o diálogo e suas relações dialógicas, que

---

<sup>15</sup> O grupo era coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Raimundo Reyes, e as integrantes eram: Alessandra Marques da Cunha na época doutoranda; Ana Lúcia Masson Lopes, na época mestranda; Danitza Dianderas da Silva, na época doutoranda; Ester de Almeida Helmer, na época mestranda; e Stella de Lourdes Garcia, na época doutoranda.

<sup>16</sup> Cf.: Dolz. J.; Schneuwly, B. (2004) e Schneuwly, B. (1994).

<sup>17</sup> Outras experiências profissionais foram realizadas durante o mestrado e o doutorado, como a participação no grupo “Alfabetização, Saberes e Cidadania”, coordenado pelas Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Claudia Raimundo Reyes e Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Sonia Stella Araújo Oliveira em parceria com a Universidad Autónoma del Estado de Morelos - México, que contava com a participação de seis pesquisadoras: Alessandra Marques da Cunha, Danitza Dianderas da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Prado Carlino, Ester de Almeida Helmer, Fabiana Giovani, Stella de Lourdes Garcia – o grupo debatia, discutia e refletia a respeito da história de vida de cada participante e das consequências na formação para a docência. Foi nesse grupo que percebi a importância do *outro* na constituição da pessoa humana e que me levou a buscar o entendimento dessa questão nesta tese. A experiência, como tutora virtual, na UAB/UFSCar desde 2008, tem sido muito formativa e positiva, bem como a prática docente em que atuei na educação infantil em 2009 e 2010 na rede pública de ensino.

<sup>18</sup> O diretório do grupo de pesquisa foi registrado no DGP-CNPq em 2010, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Raimundo Reyes e da vice-coordenadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Iolanda Monteiro e possui como integrantes: Dr.<sup>a</sup> Alessandra Marques da Cunha, Dr.<sup>a</sup> Poliana Bruno Zuin, Dr.<sup>a</sup> Stella de Lourdes Garcia, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Prado Carlino, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Giovani, doutoranda Danitza Dianderas da Silva, doutoranda Ester de Almeida Helmer, doutoranda Ana Lúcia Masson Lopes, doutoranda Ana Paula Fonseca Araujo, doutoranda Tânia Laurindo, Ms.<sup>a</sup> Camila Torricelli de Campos, mestranda Priscila Maria Botaro Bianchi e Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> e doutoranda Alessandra Gomes. O grupo tem como meta o estudo da linguagem, dos processos de apropriação da língua, tanto no que diz respeito à aprendizagem do aluno, quanto à atuação de professores nesse processo. Busca contribuir com a investigação de teorias e práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, em diferentes modalidades (presencial e a distância) e contextos educacionais.

são mediadores do processo de formação do ser humano, concebendo daí que *eu* me formo na relação com o *outro*.

Nos grupos e projeto acima referidos, tivemos produções acadêmicas que consideravam como referencial teórico os autores Vygostky, Bakhtin, Freire, Freinet, Habermas, para discutir a linguagem e os estudos de cunho prático que estavam sendo realizados. Especialmente na parceria entre os anos 2008 e 2009 no projeto “Comunidades de Aprendizagem”, sentimos que a discussão a respeito da linguagem que envolvia os autores Paulo Freire e Bakhtin merecia estudo teórico aprofundado sobre as relações entre o *eu* e o *outro* e sobre as relações dialógicas.

Além das discussões teóricas entre os grupos, ao longo das pesquisas realizadas, o grupo “Aquisição da Leitura e da Escrita: processos de ensino e aprendizagem” vinha tendo uma trajetória marcada pela experiência com a prática em sala de aula que inseria ações quanto à evolução do desenho na produção infantil, à aquisição da escrita e da leitura, às práticas de melhoria do desempenho escolar em língua portuguesa, a intervenções que incluíam a importância do gênero textual nos diferentes níveis de ensino, em processos avaliativos e na formação de professores (as) alfabetizadores (as). Eram marcadamente pesquisas de cunho prático com embasamento teórico que nos permitiam discutir as relações com a atuação em sala de aula, porém sentimos, muitas vezes, uma necessidade de aprofundar as concepções teóricas para então permitir avançar nos estudos e nas ações relativas às práticas em sala de aula. Alguns questionamentos eram frequentes no grupo, como: O grupo de estudo adota as mesmas concepções de linguagem? Quais são as diferenciações presentes entre os autores quanto à concepção de linguagem? Como discutir as relações entre os indivíduos nesse processo de aprendizagem da língua portuguesa? Como se dá a relação entre os professores (as) e alunos (as) na apropriação da escrita e da leitura durante o processo de alfabetização? A alfabetização contribui para a formação do indivíduo nas diferentes faixas etárias? Quanto ao aspecto sociológico, quais são as possíveis contribuições para a formação do indivíduo alfabetizado?, entre outros tantos questionamentos.

Tínhamos a pretensão de ampliar as discussões de fundo teórico sem deixar de ter a prática como foco de nossa ação. Exatamente por esse motivo é que esta tese, de cunho teórico, não tem a pretensão de esgotar as algumas das questões tratadas acima, mas ao menos iniciar uma reflexão sobre a algumas delas. Nesse sentido, tomamos a linguagem como tema de nossa pesquisa especificamente nas perspectivas dos autores Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, destacando mais profundamente dois conceitos: as relações dialógicas e do *eu* com o *outro* e de que forma elas contribuem para a prática de liberdade, com o intuito de buscar uma



sociedade mais democrática. Cabe enfatizar que não se trata de uma pesquisa que busca contrapor os dois autores, mas, sim, de contribuir com a formação de professores e professoras que se interessam pelos estudos de ambos. Vale ainda enfatizar que se trata de uma visão a partir da leitura da pesquisadora, mas que, conforme o próprio referencial de ambos os autores, é *uma* leitura realizada, dentre outras tantas possíveis, sobre o tema em destaque. Assim, de posse dessas considerações, a questão que rege nossa pesquisa é:

***Como os conceitos das relações do eu e do outro e as relações dialógicas presentes podem contribuir para uma prática da liberdade nas perspectivas de Bakhtin e Paulo Freire?***

Para tanto, definimos os seguintes objetivos para a pesquisa: a) identificar e analisar os conceitos da relação do *eu* e do *outro* e as dialógicas nas perspectivas de Bakhtin e Paulo Freire, bem como os demais conceitos que tangem essas relações (ética, estética, ideologia, consciência, linguagem) e; b) de posse da definição desses conceitos de ambos os autores, buscar a contribuição para uma prática da liberdade.

A metodologia adotada foi de cunho bibliográfico: foram selecionadas obras de Bakhtin, Paulo Freire e de outros estudiosos desses autores que tratavam do tema selecionado. Ao longo das leituras realizadas, foram feitos fichamentos que tomavam a obra como um todo; logo depois, os conceitos foram selecionados para serem discutidos e, posteriormente, foram realizadas as análises críticas deles.

De posse dessa questão de pesquisa e dos objetivos acima definidos, apresentamos no Capítulo I – *A relação do eu e do outro: a ética e a estética*, o papel que o *eu* assume frente ao *outro* considerando o papel da ética e da estética nessas relações.

No Capítulo II – *O papel da ideologia e da consciência*, tratamos a respeito dos conceitos de ideologia e consciência principalmente no que se refere à interação social proposta por Bakhtin e Freire.

No Capítulo III – *A linguagem e as relações dialógicas*, definimos os conceitos que envolvem esse campo, bem como sua função na relação do *eu* e do *outro*.

Nas considerações finais, discutimos, traçamos questionamentos com acabamentos, mas não inacabados, que buscam uma prática educativa a liberdade.

Esperamos que este trabalho venha contribuir com a formação de acadêmicos, com a prática docente e a formação de pessoas que se disponham, por meio das relações dialógicas, compreender as relações existentes entre o *eu* e o *outro* numa sociedade em busca da liberdade.

## CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO DO *EU* E DO *OUTRO*: A ÉTICA E A ESTÉTICA

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar  
(Caminhos do Coração – Gonzaguinha)*

Neste capítulo, tratamos da relação do *eu* e do *outro* analisada sob as concepções de Bakhtin<sup>19</sup> no campo da linguagem e influenciada pela literatura, e de Paulo Freire no campo da educação. Pensar essa relação é um tanto desafiador. Ambos compreendem que a História possui papel importante na constituição do sujeito; assim, a cultura em que o indivíduo está inserido faz parte de seu *eu*, juntamente com todas as influências que vêm dela, incluindo a relação com o *outro*. Dentre os conceitos que nos permitem compreender essa relação, estão a ética, a relação de mediação e a estética.

### 1.1 – O papel da ética na constituição do *eu* e do *outro*:

Neste item, apresentamos o papel da ética e a relação de mediação na constituição do *eu* e do *outro* segundo as perspectivas bakhtiniana e freireana.

Para o filósofo Bakhtin (1993), há o reconhecimento de um *eu*, que realiza um determinado ato ou ação, que é individualmente responsável e, assim, marcado pela singularidade. O ato só pode ser considerado uma ação quando esta é constituída de uma responsabilidade, de uma ação moral, que deve estar em comunhão com sua responsividade de conteúdo. O *eu*, para Bakhtin (1993), é constituído primordialmente da presença do *outro*.

---

<sup>19</sup> Para que possamos conhecer quais são os autores que compõem o Círculo de Bakhtin, reportamo-nos ao linguísta brasileiro, Faraco (2006), que diz ser necessário compreender que nem sempre as obras de Bakhtin tiveram associado o seu nome a algumas produções. Os livros *Freudismo* e *Marxismo e filosofia da linguagem* tiveram suas publicações originais assinadas por Valentin N. Voloshinov, e *O método formal nos estudos literários* estão sob autoria de Pavel N. Medvedev. Percebemos que, até o momento, a respeito das autorias entre os estudiosos da linguagem há três vertentes: uma primeira, que adota as autorias das versões originais; uma segunda que atribui a Bakhtin todos os textos citados acima; e uma terceira versão que inclui os dois autores em cada obra. Adotaremos a primeira vertente nesta tese.

Como Bakhtin, Freire (2010) analisa que o *eu* possui existência exatamente por haver um tu. Para este autor, o fato de *estar* (e não *ser*) sozinho em alguns momentos permite ao *eu estar* consigo mesmo como um momento seu, desconstruindo a possibilidade de um *eu* que se basta a si mesmo. O *eu* só pode ser considerado como um indivíduo, quando este é um sujeito ético, um sujeito que assume sua responsabilidade nos diferentes domínios (decisão, avaliação, liberdade, ruptura, opção). Sem essa responsabilidade, há uma prática alienante por parte do sujeito. Para Bakhtin (1993), o *eu* pode ser assim definido, mesmo sem que seu ato vire uma ação moral com responsividade de conteúdo, o que podemos considerar como uma prática alienante nos moldes do pensamento de Paulo Freire. Ambos admitem que o *eu* deve ter reconhecimento da presença do outro como um *não-eu*, ao mesmo tempo em que se reconhece como si próprio.

A relação do *eu* e do *outro*, para Bakhtin (1993), possui como mediação a experiência vivida do *eu* (evento único do Ser) com o domínio da cultura e da realidade histórica. Um ato dado por ser histórico perde validade, porém para um *eu* (Ser-evento único) ele é verdadeiro e participa de seu processo. O *eu* se constitui pelo momento histórico e pelas verdades que este momento estabelece com relação ao seu ato ou ação cognitiva presente de responsividade.

Assim, a temporalidade histórica deve ser considerada na responsividade do ato, juntamente com um caráter emocional-volitivo de um pensamento participativo com um *nós*, ou seja, por uma empatia que coincide com um *outro*. O *eu* assume um papel de *Ser possível* que consegue conferir sentido e que não se autorenuncia. Esse eu passa a ser responsável, sob a influência do *outro*, mas sem perder seu lugar no mundo e sem se renunciar, sendo então um *Ser-evento*. O autor admite que há uma unicidade que deve ser reconhecida no *Ser*; ela pode ser passível ou uma atividade, ou ambas, e sempre é um ato ou ação que pode ser alcançada, o que significa que essa unicidade sempre busca relação com o *eu* e o *outro*. Podemos abdicar dessa unicidade, de seu *dever-ser*, mas com uma ação responsável podemos reconhecer nossa unicidade, reconhecer que temos o dever, minha participação única no mundo, ou seja, a formação de uma unicidade concreta em mim – único, real e responsabilmente experimentado – como afirma Ponzio (2008):

Bakhtin busca as condições de possibilidade dentro da história do social [...] apesar de sua individualidade; apesar de pertencer a um gênero e apesar da delimitação de seu ser e de seu valor, está conectado de forma indissolúvel e vital com os outros corpos e com o mundo, tanto em sentido sincrônico como diacrônico. (p.12)

Daí que podemos perceber um ponto de destaque no pensamento bakhtiano: o indivíduo, dentro da história social, possui sua individualidade de um ser que possui possibilidades diversas. Essa possibilidade dá ao ser a capacidade de ser o que deseja dentro de sua historicidade.

Para Freire (1996a), a construção do *eu* se dá no mundo, juntamente com a inserção das forças sociais, cultural e histórica. O homem e a mulher, na perspectiva freireana, não podem estar no mundo sem *estar sendo*; assim ambos se humanizam em coletividade. Para tanto, é necessário que, em sua formação, seja desenvolvida a consciência crítica que os faça compreender, experienciar, duvidar, propor, enfim, serem homem e mulher de seu determinado momento na história.

Freire (2006a) acredita que o homem<sup>20</sup> não apenas está no mundo e, sim, *com* o mundo; isso é feito por meio de relações que possuem conotações de: pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade (p. 47). Quanto à pluralidade, o homem possui diferentes desafios vindos de seu contexto, organizando, dando respostas, testando, agindo, criticando (crítica reflexiva e não reflexa). Junto a ela, tem-se a relação de conotação de transcendência que vai além de distinguir um *eu* de um *não eu*, já que ela também está na consciência de uma finitude em ligação (de libertação) com seu Criador, não devendo a religião ser um instrumento de alienação. Sabendo de sua finitude o homem descobre sua temporalidade, descobrindo na história da cultura a dimensionalidade do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade: “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (p. 49). Em suas relações com o mundo, o homem está carregado de sentido de consequência, ele não se reduz apenas à dimensão natural (biológica) ou somente à cultural (pelo poder criador), ambas caminham juntas.

O homem deve estar com o seu contexto, situado e datado nele. Deve estar integrado, aperfeiçoando sua consciência criticamente, se ajustando à cultura e à história. O mesmo não ocorre se o sujeito se coisifica, se não sabe e não toma decisões, se está domesticado, se está acostumado às prescrições alheias, se duvida de suas possibilidades. Dessa forma, o homem não pode ser considerado um sujeito e se rebaixa a puro objeto.

---

<sup>20</sup> Freire inclui, em suas primeiras obras, somente a denominação de *homens*; entretanto, podemos considerar que as mulheres também são contempladas em seus estudos. Assim, onde verificamos o substantivo no gênero masculino, incluímos aí as mulheres, as professoras, as alunas etc.

A relação da unicidade do Ser com a unicidade concreta e valorada, de acordo com Bakhtin (1993) pode possuir valoração ou não. Quando anunciados ao ponto de vista teórico, espaço e tempo são seguimentos insignificantes em relação ao quantitativo, porém significativo; se em relação à minha vida, eles adquirem um centro unitário de valor:

Viver dentro de mim mesmo, fluir de dentro de mim nas minhas ações, não significa de modo algum que eu vivo e ajo para meu próprio bem. A centralidade da minha participação única no Ser, dentro da arquitetônica do mundo realmente experimentado, não consiste na centralidade de um valor positivo [?] para o qual tudo o mais no mundo seria apenas um fator auxiliar. Eu-para-mim constitui o centro do qual surge ou flui meu ato realizado e minha auto-atividade de afirmar e reconhecer qualquer valor, porque esse é o único ponto em que eu participo responsavelmente no Ser único; é o centro de operações, o quartel general que dirige minhas possibilidades e meu dever no Ser-evento. É apenas desse meu lugar único no Ser que eu posso e devo ser ativo. Minha participação confirmada e reconhecida no Ser não é simplesmente passiva (a alegria de ser), mas é o primeiro e antes de tudo ativa (o *dever* de realizar meu lugar único). Este não é um valor vital supremo que sistematicamente estabeleça todos os outros valores como valores relativos, como valores condicionados por ele. (BAKHTIN, 1993, p. 78 – grifos do autor)

Para o autor, nossa relação com o mundo gera uma unidade meramente possível. Dessa forma, o que é abstratamente universal não pode ser considerado como uma experiência vivida imediatamente, mas como uma *possibilidade*. Se não ocorre a responsabilidade do ato, ele se desconcretiza e se torna uma possibilidade vazia (abstratamente universal).

Freire (1996) condena o pensamento fatalista de que não há mudança, apenas conformação das coisas; ao contrário, acredita que a transformação liberta o indivíduo da condição de oprimido, retira a condição de opressor do oprimido, tornando-o indivíduo participativo e agente de mudança. Para que ocorra transformação, deve haver então a responsabilidade do *eu* enquanto indivíduo, no sentido de buscar a democracia e condições de igualdade a todos. Assumindo essa responsabilidade, em Bakhtin (1993), temos então a *possibilidade* de uma experiência vivida no que se refere à experiência do *eu* enquanto *Ser-evento*, e aqui podemos induzir que, como Freire (2005), a *possibilidade* é vista como uma transformação e experiência vivida tanto por *eu* quanto por *nós* na coletividade e na história. Dessa forma, Freire (2005) acredita que o que temos a fazer é assumir o tempo em que vivemos, integrando-se a ele, com lucidez, compreendendo a história como *possibilidade*:

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. O que eu quero dizer com isso é que, no momento em

que entendo a história como possibilidade, também entendo sua impossibilidade. O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. Por outro lado, o futuro não é também, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então a história é possibilidade e não determinação. (FREIRE, 2005, p. 90)

Concebendo a história como possibilidade e nunca como uma determinação, Freire (2008b) entende que somos seres transformadores e passíveis de adaptações, assim podemos nos adaptar ao mundo, programar as transformações e estar *com* ele e *com* os outros.

O autor compreende que é na prática de experimentarmos as diferenças existentes, que nos descobrimos como *eus* e *tus*, “a rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 2000, p. 96). Bakhtin (2004) afirma que o *eu* é formado por palavras do *outro* que são incorporadas, assumidas e modificadas pelo *eu*, reconhecendo mais uma vez a influência que o *outro* exerce sobre o *eu*. Nessa relação com o mundo, Freire (2008b) não deixa de colocar que é comum a tendência de acharmos que o diferente do *eu*, ou seja, o *outro* é inferior e denomina este fato como intolerância. Ela é, muitas vezes, observada na classe dominante que recusa o diferente, que não admite que um *outro* seja igual a ela, preferindo manter-se distante, diferente e maior que os dominados.

E é exatamente da intolerância que temos visto pessoas que não reconhecem no *outro* o *tu* que há em *mim* (*eu*), fato ocorrido infelizmente, na década de 90, com jovens de Brasília, quando atearam fogo no índio Galdino Jesus dos Santos, um índio Pataxó que, por ser considerado mendigo e inferior no ponto de vista de tais jovens, perdeu a vida em pleno dia do índio: “tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo, aquela coisa* ali. Uma espécie de *sombra* inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva” (FREIRE, 2008b, p. 65).

Freire (2008a) compreende que as denominadas minorias devem reconhecer que elas são a maioria, por meio do reconhecimento de que há semelhanças entre si, criando assim uma *unidade na diversidade* que vise o aperfeiçoamento e a construção de uma democracia substantiva. Esse fortalecimento pode ocorrer com o amadurecimento da dita “minorias” (na verdade, a maioria frente à quantidade da classe dominante) por meio do diálogo e do estar *com*. A mesma análise deve ser feita em relação à multiculturalidade que:

Não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-

se cada cultura no respeito a uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todopoderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. A tensão necessária permanente, entre as culturas na multiculturalidade é de natureza diferente. É a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se. (FREIRE, 2008a, p. 156)

A busca pela unidade na diversidade significa o começo da criação da multiculturalidade; ela implica a convivência de diferentes culturas num mesmo espaço. Essa criação, que é histórica, provoca a decisão, a vontade política, a mobilização, a organização de cada grupo cultural com vista a fins comuns, que demanda certa prática educativa coerente com esses objetivos e também uma nova ética fundada no respeito às diferenças.

A luta na diversidade se caracteriza por uma luta política que provoca a mobilização e a organização das forças culturais, sem esquecer que há cortes de classes. Freire (2008a) comenta que o poder político e haitiano da década de 90 que oprimia seu povo, entretanto o povo reagiu, ele se agarrava à sua arte, à sua dança, às suas festas, às suas músicas, no ritmo de seu corpo para então se tornarem expressão de resistência e que não deveriam renunciar.

Podemos compreender que o reconhecimento e a assunção da identidade cultural torna-se uma tarefa importante da prática educativo-crítica, na qual nós nos assumimos como ser social e histórico, capaz de pensar, comunicar, transformar, criar, realizar sonhos, de amar e de se reconhecer como objeto. “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (FREIRE, 1996, p. 41).

Freire (2000) afirma que toda experiência do indivíduo possui relação com a experiência social e histórica, sendo essas relações variadas: entre objetos, entre palavras e textos (como aponta Bakhtin, 2004), entre as pessoas e a forma como lidam (amorosidade, indiferença, recusa, discriminação); e, portanto, somos os únicos seres capazes de ser objetos e sujeitos das relações com os outros e com a história, eles nos fazem e nos refazem. Essas relações podem ser recebidas por nós ingenuamente ou criticamente e são percebidas por nossas consciências, fato que Bakhtin (2004) também sinaliza.

No próximo item, trataremos sobre o papel da estética, que possui relação direta com a ética vista nesse item.

### 1.1 – O papel da estética na constituição do *eu* e do *outro*:

Vimos no item anterior, a relação da ética, da responsabilidade segundo Freire, e da reponsividade segundo Bakhtin, na formação e constituição do *eu* e do *outro*. Veremos adiante que os dois autores não separam a ética e a estética nessa composição.

Para Bakhtin (1993), o ser estético está mais próximo da unidade real do *Ser-come-vida* do que o mundo teórico propriamente dito, pois, por exemplo, como acontece no esteticismo há um caráter persuasivo, onde pode ocorrer o encontro com um *outro* parecido com um *eu* – é o que ocorre na literatura ao ser representado por um herói:

A responsabilidade estética do ator e de todo o ser humano pela adequação do papel representado permanece na vida real, porque a representação de um papel como um todo é uma ação responsável executada por *aquele que interpreta*, e não por quem é representado, isto é, o herói. O mundo estético inteiro como um todo é apenas um momento do Ser-evento, incorporado legitimamente no Ser-evento através de uma consciência responsável – através de uma ação responsável de um participante. A razão estética é um momento da razão *prática*. (p.35-36)

A intenção de Bakhtin (1993) é realizar uma descrição arquitetônica do mundo dos valores experimentados e para isso o autor afirma que a unidade na visão estética não é unidade de significado ou sentido. Há um centro valorativo concreto constituído pelo ser humano, que por isso irá adquirir significância, sentido e valor. Dessa forma, a visão estética deve se tornar humana (por exemplo, o herói pode ser bom ou mau).

A arquitetônica inteira da visão (inteiro *topos* de valores) será diferente dependendo de quem ocupa o centro de valores; por exemplo, se é amado por mim e recebe uma injustiça, o quadro será diferente se eu não o amo. Entretanto, isso não desencadeia uma visão tendenciosa, já que não afeta o conteúdo-sentido do evento. A visão estética possui, em seu centro de valor, o homem como uma ação realizada afirmada pelo amor (não no sentido psicológico passivo), sem apagar a fronteira entre bem e mal, verdade e falsidade, mas sim conhecendo suas distinções. Dessa maneira, a multiplicidade de valor do ser humano pode ser apresentada apenas pela contemplação do amor, sendo este o único capaz de sustentar a uniformidade e a diversidade, e competente de ser esteticamente produtivo.

O autor cita um poema, exemplificando e descrevendo sua arquitetônica. Trata-se do herói (e autor) e heroína que se despedem, pois ela voltará para sua terra natal. Nessa arquitetônica estética, a ação é estética; tanto ela quanto eu estamos fora da arquitetônica. É um mundo de outros seres, com seus mundos valorativamente correlacionados entre si e entre mim. Eu sou apenas o contemplador desse mundo, realizando



uma contemplação que é ativa e de efetiva exotopia do contemplador em relação ao objeto. A unicidade do ser humano estético não é contemplada pela própria unicidade. “A atividade estética é uma participação de um tipo especial, *objetivado*. De dentro de uma arquitetura estética, não há saída para o mundo daquele que age, porque ele está situado do lado de fora do campo da visão estética objetivada” (BAKHTIN, 1993, p. 90 – grifos do autor).

Dessa forma, contemplar esteticamente é colocar o objeto do *outro* em **valorção**. Ainda a respeito do mundo arquitetônico real, o autor diz que o grau mais alto do princípio arquitetônico do mundo do ato ou ação realizada é a contraposição concreta e válida entre o *eu* e o *outro*. Estes formam dois centros de valor em que o Ser se arranja num mesmo objeto. O Ser apresenta seu ponto de vista valorativo correlacionado comigo ou com o outro, sem romper com a unidade de significado do mundo e o elevando a um nível de evento único. Essa divisão valorativa arquitetônica entre o *eu* e o *outro*, não é passiva, mas sim ativa e de dever; ela pode ser dada como algo a-ser-realizado por ser arquitetônica de um evento e não é considerada terminada e petrificada, mas um plano ainda-por-ser realizado ativamente por meio da minha ação responsável e numa relação de contraposição entre *eu* e o *outro*.

Na perspectiva freireana, podemos dizer que há também uma responsabilidade estética do autor, no caso, não do escritor literário, mas sim do educador e do educando, que devem, junto com a ética, contemplar a estética. Como vimos, Freire (2003) trata da ética e da estética em relação à educação, afirmando que esta não deve ser descomprometida, neutra ou apolítica. Ao reconhecer isso, é necessário reconhecer sua politicidade e lutar por uma postura ético-democrática, na qual educadores afirmam seus sonhos e deixam claro aos educandos que há outros sonhos e que estes têm o direito de ter seus sonhos também, mesmo que opostos aos de seus educadores:

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas [...] Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica orações, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e um a prática negadora desse direito. (FREIRE, 2003, p. 38)

Dessa maneira, o educador deve enfatizar a exigência ético-democrática respeitando os gostos, o pensamento, os desejos, a curiosidade de seus educandos. Sem eximir

o educador do papel de autoridade, de exercer o direito de estabelecer limites, “sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravie e vira autoritarismo” (FREIRE, 2003, p. 39).

Os docentes devem ainda constatar as incoerências e buscar ser coerentes, num movimento de superação, e esse exercício já é um exercício ético, ou seja, de responsabilidade. Estética e ética estão juntas para Freire (2003); é necessária a “busca da boniteza da expressão a que se junte a preocupação com a clareza do discurso, com a precisão rigorosa do pensamento e com o respeito à verdade. Estética e ética se dão as mãos” (p. 82). O autor afirma que o ser humano vive a tensão de estar *sendo* para poder *ser*. Isso significa que, enquanto histórico, ele é um consciente de sua inconclusão. Aprender e ensinar faz parte da existência humana. Fazemos parte de um ser que está à procura; isso significa estar num:

Processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de *dizer* o mundo na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética (FREIRE, 2003, p. 19).

Somente numa perspectiva histórica, homens e mulheres são capazes de se assumirem sujeitos objetos da história e, assim serem capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões postos na sociedade. A ética não pode ser válida somente quando se aplica a mim mesmo. Dessa maneira, é necessário recorrer à natureza política dessa luta, reconhecendo a história como possibilidade; também se reconhece a educação como uma possibilidade, senão de tudo, ao menos de algumas coisas.

Também na utopia Freire (2008a) comenta sobre a necessidade da presença da ética e da estética, na utopia existe numa tensão entre a denúncia do presente, que está intolerável e:

De um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência do sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua (p. 91-92).

As relações entre educador e educandos incluem, segundo Freire (2000) o ensino, a aprendizagem, processo de conhecer-ensinar-aprender, autoridade, liberdade, leitura, escrita, virtudes da educadora, identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela:

Outro testemunho que não deve faltar em nossas relações com os alunos é o da permanente disposição em favor da justiça, da liberdade, do direito de ser. A nossa entrega à defesa dos mais fracos, submetidos à exploração dos mais fortes. É importante, também, neste empenho de todos os dias, mostrar aos alunos como há boniteza na luta ética. Ética e estética se dão as mãos. Não se diga, porém, que em áreas de pobreza imensa, de carência profunda, essas coisas não podem ser feitas. (FREIRE, 2000, p. 77)

Notamos, na perspectiva bakhtiniana, que a estética é de responsabilidade do autor de adequação do ser humano à vida real. Na visão estética, temos necessariamente uma relação de amor, situada no centro de valoração, mas que não deixa de perceber as fronteiras entre o bem e o mal, a verdade e a falsidade, por exemplo.

Em seu texto *O autor e a personagem*, Bakhtin (2010) afirma que o autor: “acentua cada particularidade de sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam” (p. 3). Na vida, Bakhtin (2010) considera que essas questões são particularidades, não de um todo do homem, mas, sim, há apenas o *todo* da personagem. O autor não encontra imediatamente para sua personagem uma visão aleatória, nem sua resposta se torna rapidamente produtiva e de princípio, mas, sim, desenvolve o todo do personagem, exibindo seus gestos e atos vindos da alma do autor; e por meio dos caos das respostas, as personagens terão de se inteirar da diretriz axiológica até o fato de se constituírem em um todo estável e necessário.

Assim, Bakhtin (2010) complementa: “o autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado” (p. 5). Se considerarmos a visão pessoal do autor, podemos ter um material biográfico que pode adquirir valor estético, mas no geral o que deve ocorrer é que o autor-criador auxilia na compreensão do autor-pessoa que depois farão sua obra ganhar significado “elucidativo e complementar” (p. 6). Assim, cada personagem criada passa a levar uma vida autônoma, ocorrendo o mesmo com o criador-autor.

Bakhtin (2010) considera que isso pouco ocorre e que, muitas vezes, o que se vê é que “a personagem e o autor acabam não sendo elementos do todo artístico da obra, mas elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social” (p. 7). Ele define o autor como o responsável pela unidade do todo acabado da personagem e da obra. O todo da personagem é criado pelo de uma consciência ativa (da personagem), que vem da consciência criadora do autor. Assim, para ter uma objetividade estética, o todo da

personagem e os acontecimentos em que ela está envolvida devem estar subordinados aos valores éticos e cognitivos do mundo da própria personagem. Os valores éticos e cognitivos não são elementos do acabamento, pois esses são transgredientes (vão além, excedem, ultrapassam),

Para ocorrer essa relação estética entre o autor e a personagem, Bakhtin (2010) propõe a seguinte fórmula: que o autor esteja distante no espaço, no tempo, nos valores e no sentido da personagem, buscando sua integração. Assim, ocorre “a distância do autor em relação à personagem, o desbravamento de todo o campo da vida para ela e a existência dela, a compreensão participativa e o acabamento do acontecimento da vida dela por um espectador em realidade cognoscente e eticamente alheio” (p. 12-13 – grifos do autor).

O autor considera, em seu texto *A forma espacial da personagem*, que o *excedente* da minha visão está sempre em relação a outro indivíduo; possuo minha singularidade e conjunto de circunstância o qual só eu vivencio e no qual os outros estão fora de mim. Nessa distância, existe o conhecimento, construindo um universo único e de significado geral que está presente em duas categorias: “*eu-para-mim* (numa percepção interna) ou pela categoria *outro-para-mim* (como meu vivenciamento ou vivencimento do outro indivíduo único e determinado)” (BAKHTIN, 2010, p. 22). O autor conclui que esse excedente de minha visão condiciona meu ativismo exclusivo, ou seja, o conjunto das ações internas ou externas que realizo com o outro. Então, dessa maneira, eu devo estar em empatia com o outro, compreendendo seu mundo axiologicamente do qual ele vê, posicionando-me no seu lugar e voltando ao meu, completando o horizonte dele com o excedente de visão do lugar que eu ocupo para então “convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento” (p. 23).

Bakhtin (2010) supõe um caso em que uma pessoa tenha como tons volitivo-emocionais o sofrimento: devo vivenciá-lo esteticamente, seu primeiro momento será a compenetração, vivenciando e inteirando-me da forma como ele vivencia. Alguns elementos serão acessíveis a mim do lugar que ocupo e a pessoa que sofre não vê sua expressividade externa, como músculos contraindo e possibilidades outras. Devo compenetrar-me para a abstrair do significado autônomo dos elementos transgredientes e usá-los como indicativo e dispositivo técnico da compenetração. A situação da pessoa que sofre pode me levar a um ato ético (ajudá-la, consolá-la, etc.), mas a compenetração deve ter retorno a mim mesmo, fora do sofrimento, assimilando em termos éticos, cognitivos e estéticos. Ao compenetrar-me no

sofrimento do outro, vivo o sofrimento dele, na categoria do outro, minha reação pode ser uma palavra de consolo e de ajuda:

Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração; tanto essa enformação quanto esse acabamento transcorrem pela via em que preenchemos o material da compenetração, isto é, o sofrimento de um dado indivíduo, através dos elementos transgredientes a todo o mundo material da sua consciência sofredora, elementos esses que agora têm uma nova função, não mais comunicativa e sim de *acabamento*: a postura do corpo dele, que nos comunicava o sofrimento, conduzia-nos para o sofrimento interior, torna-se um valor puramente plástico, uma expressão que encarna e dá acabamento ao sofrimento expresso, e os tons volitivo-emocionais dessa expressividade já não são tons de sofrimento; o céu azul, que o abarca, torna-se um elemento pictural, que dá solução e acabamento ao seu sofrimento. E todos esses valores que concluem a imagem dele, eu os hauri do excedente da minha visão, da minha vontade e do meu sentimento. (p. 25 – grifos do autor)

Dessa forma, podemos compreender que a atividade estética é sempre uma valoração com acabamento - porém que ainda permite o inacabamento por parte da ação ética realizada pelo *outro*. *Eu*, na função de estar com o *outro*, deve então buscar um ato ético que colabore com seu desenvolvimento. Isso se dará, como observado anteriormente, pela assimilação dos termos éticos, cognitivos e estéticos.

Para que o indivíduo tenha criticidade, Freire (1996) afirma que deve haver uma rigorosa formação ética ao lado da estética, também a decência e boniteza estão juntas. Cabe, na prática educativa, despertar a relação entre a possibilidade do descaminho ao puritanismo e à decência e à pureza. Sendo indivíduos histórico sociais, temos a capacidade de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir, romper para nos tornarmos éticos. “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (p. 34).

Freire (1994) comenta sobre o papel da escola, que muitas vezes nos inibe e nos faz copiar e adotar cores em desenhos que as crianças não escolheram, quando na realidade deveria desafiar as crianças a se arriscarem em experiências estéticas – “faz parte da natureza da prática educativa a *esteticidade*, quer dizer, a qualidade de se *estética*, de não ser alheia a boniteza” (p. 151).

Diz o autor que a linguagem estética usada pelo sociólogo Gilberto Freyre, é simples e bonita. Freire (2008a) critica a linguagem que torna o texto ininteligível, rebuscado

e elitista como “falta de respeito ao povo” (p. 74). Muitas vezes, a incompreensão também deriva da questão do pensamento-linguagem, da dificuldade em não se pensar dialeticamente.

O desafio que se dá à escola é de nos entregarmos gostosamente ao desafio da curiosidade estética, uma vez que ela possibilita, por exemplo, nos fazer parar e admirar o pôr do sol, contemplar as nuvens no fundo do azul do céu. “É o que me emociona em face da obra de arte que me centra a boniteza” (FREIRE, 2010, 78). O autor diz que a curiosidade em sala de aula possui um contexto teórico, em boa parte contraditório com o contexto concreto, o qual exige curiosidade epistemológica, porém ele sinaliza de que essa curiosidade não pode recusar a curiosidade estética, mas sim recorrer a ela.

Assim, podemos ainda inferir que a preocupação estética, na literatura para Bakhtin, na educação para Freire, possui relação com o *eu* e o *outro* e a ética. O primeiro no que se refere ao autor buscar a responsabilidade estética adequando a sua personagem na vida real, com os valores presentes na vida do *eu*, para o segundo autor a ética auxilia a compreensão e o estar *sendo* no mundo, especificamente na escola, contemplando e buscando a boniteza no contexto teórico e epistemológico.

Notamos, na linguagem, que a ética e a estética estão sempre em comunhão segundo os dois autores. No capítulo seguinte, vamos verificar como são concebidos os conceitos de ideologia e consciência, para que, no terceiro, possamos compreender como se dá a linguagem para Bakhtin e Freire na relação do *eu* e do *outro*.

## CAPÍTULO 2 – O PAPEL DA IDEOLOGIA E DA CONSCIÊNCIA

*É que ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
sem aprender a refazer, a retocar o sonho  
por causa do qual a gente se pôs a caminhar  
(FREIRE, 2008a, p. 155).*

Neste capítulo, trataremos a respeito dos conceitos de ideologia e consciência presentes nas concepções de Bakhtin e Paulo Freire no que se refere à relação do *eu* e do *outro* e das relações dialógicas.

### 2.1. – O papel da ideologia:

Bakhtin (2004) concebe que as bases de uma teoria marxista da criação ideológica estão conectadas aos problemas da filosofia da linguagem. O autor denomina que a criação ideológica se constitui dos estudos sobre os conhecimentos científicos, a literatura, a religião, a moral etc. Especificamente em relação a um produto ideológico, define que este pertence a uma realidade natural ou social que lhe é exterior, e dessa forma possui um significado e remete a algo que está fora de si mesmo: “tudo que é ideológico é um **signo**. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Nesse caso, não se trata de ideologia” (grifos do autor; negrito nosso, p.31).

Todo corpo, por sua vez, pode ser considerado como símbolo na medida em que deixa de fazer parte da realidade material e se reflete e propaga em outra realidade. Para compreender de que forma um objeto físico pode tomar outra realidade, Bakhtin (2004) exemplifica com o martelo e a foice - instrumentos de produção. Ambos os objetos desempenham certo papel numa produção, mas também podem converter-se em signo ideológico quando vistos como emblema da extinta União Soviética. O mesmo ocorre com o pão e o vinho. Para a religião cristã, tornam-se símbolos no sacramento da comunhão, porém, como produtos de consumo, não podem ser considerados signos.

Assim, quando um objeto natural ultrapassa suas próprias particularidades; é considerado signo. Este, por sua vez, está sujeito aos critérios de avaliação ideológica – se é

verdadeiro, falso, correto, bom etc. “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (BAKHTIN, 2004, p. 32 - grifos do autor).

Faraco (2006) identifica nos estudos do Círculo de Bakhtin, especificamente no livro *O método formal nos estudos literários* de Medvedev, a seguinte consideração a respeito da ideologia:

Nos textos do Círculo, a palavra *ideologia* é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção *espiritual* (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). *Ideologia* é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma certa terminologia da tradição marxista). A palavra ocorre também no plural para designar a pluralidade de esferas da produção imaterial (assim, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a ética, a política são *as ideologias*). É com esse uso no plural que Medvedev inicia seu livro dizendo que o estudo da literatura é um ramo do estudo das ideologias, abrangendo este todas as áreas da criatividade intelectual humana citadas acima. Esses termos (*ideologia, ideologias, ideológico*) não têm, portanto, nos textos do Círculo de Bakhtin, nenhum sentido restrito e negativo. Será, portanto, inadequado lê-los nestes textos com o sentido de “mascaramento do real”, comum em algumas vertentes marxistas. Algumas vezes, o adjetivo *ideológico* aparece como equivalente a *axiológico*. Aqui é importante lembrar que, para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico* – para eles, não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de um das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição valorativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica). (p. 46-47)

Freire (2003), ao tratar a respeito da unidade na diversidade, assume que: “a) As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações. b) Essas diferenças geram ideologias, de um lado discriminatórias, de outro, de resistência” (p. 31). Assim, não será a cultura discriminada a que irá gerar uma ideologia discriminatória, mas sim a de cultura hegemônica. A cultura discriminada gera a cultura de resistência. Quando as duas ideologias são dialéticas, elas se interpenetram. Por isso é que só é possível compreendê-las com a análise das ideologias e a relação de poder e fraqueza entre elas. As ideologias, sendo discriminatórias ou de resistência, possuem formas especiais de conduta social ou individual. Elas se expressam pela linguagem (sintaxe e semântica) nas formas concretas de atuar, escolher, valorar, andar, vestir, em suas relações dialéticas:



Os níveis destas relações, seus conteúdos, sua maior dose de poder revelado no ar de superioridade, de distância, de frieza com que os poderosos tratam os carentes de poder; o maior ou menor nível de acomodação ou de rebelião com que respondem os dominados, tudo isso é fundamental no sentido de superação das ideologias discriminatórias, de modo a que possamos viver a *Utopia*: não mais a discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas *Unidade na Diversidade*. (FREIRE, 2003, p. 32)

Freire (2005) afirma que não é possível pensar a linguagem sem compreender o mundo social em que estamos inseridos, sem pensar o poder e sem pensar a ideologia. Nesse sentido, o autor exemplifica que não pode a escola se fundamentar num “padrão da norma culta” ao ensinar a língua portuguesa à criança que estigmatize linguagem popular, desrespeitando sua identidade, mas, sim, ensinando a ela que ao dominar a língua “padrão da norma culta” ela terá instrumentos para a luta necessária para a transformação do mundo.

Nesse sentido, Freire (1990) indica que não apenas a ideologia da classe dominante está presente na educação, também há outra parte que nega essa ideologia ou o seu desvelamento. Nós, educadores, podemos aclarar nossa opção política e sermos coerentes na prática em relação a ela. Quando essa prática não é coerente, ela vira puro palavreado. Será então por meio da educação que o autor discorrerá sobre a ideologia. Observamos que a educação é vista como uma forma de intervenção no mundo. “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1996, p.98). Há interesses de dominantes que visam uma prática educacional *imobilizadora e ocultora* que emperra as práticas de transformações na sociedade, que não permitem o progresso. Caberia a cada um o direito e dever rebelar-se contra as transgressões éticas a que estamos expostos. O autor nos chamava a atenção para que a realidade não se torne obscura: “a capacidade de penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século” (FREIRE, 1996, p.126). Para tanto, nos alerta para a importância de compreender que a ideologia de um sistema capitalista possui e detém o poder sob as populações de massa, o que significa, pois, unicamente o lucro de quem está no poder. Dessa forma, é necessário reconhecer que a educação é ideológica:

A capacidade de nos *amaciara* que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a

uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. (FREIRE, 1996, p. 126)

Verificamos que a ideologia, na concepção do autor, possui um poder de persuasão indiscutível, que o seu discurso ideológico pode anestesiar a mente, confundir a curiosidade e distorcer a percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos. Nesse caso, vemos a ideologia do poder opacizando e nos tornando míopes frente à realidade; esse poder torna-nos domesticados, deformados, ambíguos e indecisos (FREIRE, 2000). Vimos que está aí a importância de uma educação que não invista na ideologia dominante, que considere a necessidade do educando para que este possa compreender e lutar pela transformação:

Necessidade fundamental que indivíduos expostos a situações semelhantes têm enquanto não se assumem a si mesmos, como indivíduos e como classe, enquanto não se comprometem, enquanto não lutam, de negar a verdade que os humilha. Que os humilha precisamente porque introjetam a ideologia dominante que os perfila como incompetentes e culpados, autores de seus fracassos cuja *raison d'être* se acha porém na perversidade do sistema. (FREIRE, 2008a, p. 56)

Compreende o autor que, na escola, o conteúdo deve ser ensinado, apreendido, aprendido e conhecido junto com as implicações político-ideológicas; por isso, a importância da “leitura de mundo” em relação dinâmica se impõe com o conhecimento da palavra-tema, do conteúdo, do objeto cognoscível, da compreensão do mundo em que situa o educando.

Notamos anteriormente que Bakhtin (2004) identifica que a ideologia está presente nos conhecimentos científicos, na literatura, na religião, na moral, e aí verificamos que também está a educação, como observado nos estudos freireanos. Bakhtin (2004) concebe que a ideologia existe especificamente porque há um signo, portanto há um sentido específico que dá relação a determinada ideologia, sujeito a critérios de avaliação ideológica que podem ser verdadeiros, falsos, corretos, bons e etc. Conforme pudemos observar na perspectiva freireana, há ao menos duas ideologias: as das classes dominante e da dominada. Nas observações de Faraco (2006), ainda denotamos que, para Bakhtin e Medvedev, os enunciados possuem sempre um posicionamento social valorativo e, portanto, não diferente da compreensão adotada na perspectiva freireana.

Vejamos, no item seguinte, o papel da consciência, também compreendido como um fator interligado à relação de diálogo entre o *eu* e o *outro*.

## 2.2. – O papel da consciência:

Vejamos, neste item, o papel da consciência na perspectiva bakhtiniana para, posteriormente, verificar seu papel na freireana. Compreendemos que ambas as perspectivas compõem relações aprimoradas e específicas sobre o conceito de consciência e, portanto, preferimos, num primeiro momento, discuti-los separadamente. Adiante apresentamos as relações presentes nas perspectivas desses autores no que se refere ao conceito de consciência.

### 2.2.a – O papel da consciência na perspectiva bakhtiniana: o caráter da interação social

Bakhtin (2004) define que o domínio dos signos, ou seja, a esfera ideológica possui diferenças marcantes por se tratar, ao mesmo tempo, de domínio da representação, do símbolo religioso, da forma científica etc. Cada signo é considerado um fragmento da realidade e é um fenômeno do mundo exterior. O autor critica que a filosofia idealista e a psicologia consideram que a ideologia situa-se na consciência; entretanto, ele considera que é a compreensão (resposta a um signo sobre outro signo) manifestada por meio de um material semiótico (como ocorre no discurso interior) que concebe que um signo se opõe a outro signo e que, sendo assim, a *consciência* só surge e se efetiva como realidade na materialização de signos.

Assim, encontramos uma cadeia de criatividade e de compreensões ideológicas de signos em signos. Dessa cadeia ideológica tem-se a *consciência individual* que se liga a outra consciência individual. Percebemos, dessa maneira, que os signos surgem dessa interação entre uma consciência individual e outra, e estas, por sua vez, estão repletas de signos. Percebemos, dessa forma que a consciência torna-se ela mesma quando passa a possuir conteúdo ideológico que ocorre somente no processo de interação social.

Para apresentarmos o papel da consciência no discurso interior e exterior, apresentamos a discussão realizada por Voloshinov em seu livro *O Freudismo*<sup>21</sup>. Cabe dizer que o autor analisa os estudos de Freud para definir a forma como a corrente psicológica compreendia a consciência, contraponto com a maneira como é considerada pela psicologia objetiva. Bakhtin (2009) faz primeiramente uma exposição das tendências da psicologia da

---

<sup>21</sup> A versão da obra que usamos nesta tese considera apenas a autoria de Bakhtin, por esse motivo passamos a usar seu nome: Bakhtin (2009).

época. Afirma que, na Europa Ocidental e na URSS, havia duas tendências entre as psicologias, a objetiva e a subjetiva. Cada uma delas se dividia em correntes isoladas<sup>22</sup>.

O autor questiona qual a essência das divergências entre a psicologia subjetiva e a objetiva e analisa que a vida psíquica está presente de duas formas: a primeira, na experiência interior (vivências emocionais, concepções, sentimentos e desejos) – a interna subjetiva; e a outra na experiência externa – externo-objetiva - em que considera que não há a exatidão do que o outro pode querer expressar.

Bakhtin (2009) afirma que não há teóricos que tratem da experiência subjetiva pura, uma vez que mesclam dados da experiência externa. Assim, verificam a observação imediata da vida psíquica (introspecção) juntamente com os dados da observação externa objetiva. Para averiguar essa questão, existem os experimentos psicológicos que atuam:

1. na primeira parte, toda a *situação física externa*, na qual se verifica a emoção estudada – as condições, o estímulo, a manifestação externa e corpórea do estímulo e da resposta do experimentado -, situa-se no campo da experiência objetiva externa do experimentador. Toda essa parte do experimento é passível de exame pelos métodos da constatação científico-natural exata, de análise e mensuração com o auxílio de instrumentos especiais. 2. na segunda parte do experimento – a própria vivência psíquica – não é dada à experiência externa do experimentador; ademais, em princípio, vai além dos limites de qualquer experiência externa. Essa parte só é dada na experiência interna do próprio experimentado, que é quem comunica ao experimentador os resultados da sua introspecção. É o experimentador que coloca os dados internos imediatos do experimentado em relação aos dados da sua experiência objetiva externa. (p. 15 – grifos do autor)

É a vivência interior (subjetiva) que constitui o objeto da psicologia. Já para a *psicologia objetiva*, o comportamento do organismo vivo se dá pela *experiência objetiva externa*, em que tudo pode ser medido, considerado e colocado na *relação de causa e efeito* juntamente com as condições materiais e os estímulos externos.

Bakhtin (2009) compreende que, na experiência externa, o sujeito se comunica pelas palavras, por sua vivência interior que possui o nome de *resposta verbal* que se constitui dos seguintes componentes:

1. o fenômeno físico do som das palavras pronunciadas; 2. os processos fisiológicos no sistema nervoso, nos órgãos da pronúncia e da recepção; 3. um grupo especial de fenômenos e processos, que correspondem ao “significado” da palavra e à “compreensão” desse significado por outro (*ou outros*). *Esse grupo não se presta a uma interpretação puramente fisiológica uma vez que os fenômenos a ele relacionados ultrapassam os limites de um organismo fisiológico isolado, presumindo*

<sup>22</sup> Psicologia subjetiva é a considerada para Bakhtin (2009) com a *psicologia experimental* – de Wundt, James, Tchelpánov e outros. Já a psicologia objetiva possuía como representantes Pavlov, Békhteriev, a *ciência do comportamento* o behaviorismo com Watson Parmelee, Dewey e outros nos EUA e na Rússia, Blonski e Kornilov.

a interação de vários organismos. *Dessa maneira, esse terceiro componente da resposta tem caráter sociológico. A formação de significados verbais requer o estabelecimento de contatos entre espectadores, respostas motoras e auditivas no processo de um convívio social longo e organizado entre os indivíduos. Mas esse grupo também é perfeitamente objetivo: porque todas essas vias e processos que servem à formação de contatos verbais atravessam a experiência externa e, por princípio, são acessíveis aos métodos objetivos, ainda que estes não sejam puramente fisiológicos.* (p. 17 – grifos do autor)

Para o autor, será a psicologia objetiva que responderá às exigências do materialismo. Ele admite a presença do psíquico-subjetivo, mas sem separá-lo do fundamento material. Os estímulos sociais motivam os atos da vida do homem, pois, por exemplo, as respostas verbais por desempenharem relevância na vida do homem, “porque o discurso interior acompanha cada ato consciente dele – não se prestam [...] ao estudo por métodos puramente fisiológicos, sendo uma manifestação especificamente social do organismo humano” (BAKHTIN, 2009, p. 19), assim, sendo a formação das respostas verbais possíveis somente na vida humana, seu complexo dispositivo dos contatos verbais ocorrem de maneira elaborada e em prática no processo de comunicação articulada. Dessa maneira, o autor considera que a psicologia não pode escusar os métodos sociológicos objetivos.

De acordo com Bakhtin (2009), Freud e seus seguidores consideram que a psicanálise estaria na corrente objetiva, naturalista. A psicanálise, de acordo com o autor, possui manifestações e conflitos psíquicos de respostas verbalizadas e não verbalizadas, ocorrendo conflitos entre o discurso interior e exterior. Para Freud, esse conflito se dá por meio da consciência com o inconsciente (esse definido por Freud como não verbalizado):

A força de Freud está em haver proposto essas questões com toda acuidade e ter reunido material para sua análise. Sua fraqueza está em não ter entendido a essência sociológica de todos esses fenômenos e haver tentado metê-los à força nos limites estreitos de um organismo individual e de seu psiquismo. *Ele explica processos essencialmente sociais do ponto de vista da psicologia individual.* A essa ignorância da sociologia junta-se outra falha radical de Freud: o *subjetivismo do seu método*, se bem que um tanto mascarado (e por isso foi possível a discussão em torno dessa questão). Freud não sustenta coerentemente até o fim o ponto de vista da experiência objetiva externa e enforca os conflitos do comportamento humano de dentro, isto é, do ponto de vista da introspecção (mas, repetimos em forma um tanto mascarada). Assim, a interpretação dos fatos e fenômenos por ele observados é inaceitável na própria raiz [...] Outro problema que se nos coloca com igual agudeza quando empreendemos a análise crítica do freudismo tem estreita relação com o primeiro: estamos fanado das respostas verbalizadas. Esta questão diz respeito ao “*conteúdo do psiquismo*”: o conteúdo dos pensamentos, desejos, sonhos etc. *Esse conteúdo do psiquismo é totalmente ideológico: da idéia confusa e do desejo vago e ainda indefinido ao sistema filosófico e à complexa instituição política temos uma série contínua de fenômenos ideológicos e, conseqüentemente, sociológicos.* Nenhum integrante dessa série, do primeiro ao último, é produto apenas da criação orgânica individual. A idéia mais vaga, uma vez não renunciada, e um complexo movimento filosófico pressupõem igualmente um convívio organizado entre os indivíduos (é verdade que são diferentes as formas e graus de organização desse convívio). Por

outro lado, Freud faz toda a série ideológica, do primeiro ao último integrante, desenvolver-se a partir dos elementos mais simples do psiquismo individual, como se estivesse em atmosfera socialmente vazia. (p. 20-21 – grifos do autor)

Bakhtin (2009) descreve que o psiquismo humano possui três campos: a consciência, o inconsciente e o pré-consciente, estando os dois primeiros em constante luta. Observa o autor além da cultura e da história que, no freudismo, ocorre a ênfase na descoberta de um universo novo e ainda inexplorado; “ao mesmo tempo, de um continente *inusitadamente íntimo de nós*, pronto a cada instante no manto da consciência e a refletir-se em nossa palavra, em algum lapso involuntário, em um gesto, em um ato” (p. 26 – grifos do autor). De acordo com o autor a concepção de Freud formou-se durante três períodos. O primeiro, definido de Freud-Breuer, de 1890-1897, segue a doutrina de Charlot, Bernheim e Janet. No segundo período, período clássico, de base positivista, datado de 1897 a 1914, foram definidas as bases da teoria da inconsciente e as questões da psicologia teórica e aplicada. No terceiro período, definiu-se o conceito de inconsciente sobre mudança, principalmente nos seguidores de Freud, como Schopenhauer e Hartman, quando concebem que “*as questões gerais da concepção de mundo começam a predominar sobre as questões particulares e especiais*. O inconsciente se torna personificação de tudo o que há de mais baixo e de mais elevado no homem, [...] surge a teoria do ‘Ideal do Ego’ (Ich-Ideal)” ( p. 27 – grifos do autor).

Para Bakhtin (2009), a concepção foi modificada, devido à influência de Nietzsche. Freud, por ser positivista, não confiava na filosofia, mas aos poucos teve que adotá-la em seus estudos. Em relação à primeira, podem ser vistos os seguintes fundamentos realizados após uma hipnose, feita por Bernheim, com uma senhora para pegar um guarda-chuva num canto da sala:

1. a motivação da consciência, com toda a sua sinceridade subjetiva, nem sempre corresponde às causas reais do ato; 2. às vezes, o ato pode ser determinado por forças que agem no psiquismo mas não chegam à consciência; 3. mediante certos procedimentos, essas forças psíquicas podem ser levadas à consciência. (BAKHTIN, 2009, p. 29)

Freud, então, juntamente com o também médico Breuer, cria o método catártico de tratamento de histeria. Algumas doenças psicogênicas, como a histeria, provocadas por abalo psíquico ocorrem, pois não chegam à consciência da pessoa doente, que ela se esquece da causa que a faz ficar abalada. Para Freud, segundo Bakhtin (2009), cabia ao médico levar à consciência o motivo causador do abalo. Esse momento é denominado de *catarse* (cujo significado é purificação): “Essas experiências emocionais esquecidas, que

suscitam os sintomas de histeria, são o ‘inconsciente’, como o concebia Freud na etapa inicial da sua teoria. O ‘inconsciente’ pode ser definido como um *corpo estranho* que penetra no psíquico” (p. 30 – grifos do autor). O médico não oferece uma teoria fisiológica do inconsciente e considera que seu produto é obtido ao ser traduzido para a linguagem da consciência. A catarse permite a expressão verbalizada e um desfecho verbalizado.

De acordo com Bakhtin (2009), Freud, no segundo período considera o inconsciente um componente importante do dispositivo psíquico do ser humano:

O processo de formação do inconsciente é de caráter regular e transcorre durante toda a vida do homem desde o momento do seu nascimento. Esse processo recebe o nome de *recalque* (*Verdrängung*). *Recalque é um dos conceitos mais importantes de toda a teoria psicanalítica*. Tipifica-se o conteúdo do inconsciente: já não se trata de experiências emocionais fortuitas e dispersas, mas de certos grupos típicos e conexos de experiências emocionais (complexos) de determinado caráter, predominantemente *sexual*, no essencial *comuns* a todos os seres humanos. *Esses complexos* são deslocados para o inconsciente em *períodos rigorosamente determinados*, que se repetem na história de vida de cada indivíduo. (BAKHTIN, 2009, p. 32 – grifos do autor)

Dessa maneira, durante a infância, na psique infantil, tudo é permitido, não há desejos e sentimentos amorais, nem medo ou vergonha; a criança usa a seu favor isso para adquirir uma quantidade grande de sentimentos, sentidos. Nessa fase, ela desconhece o que é real e irreal, incorporando em seu desenvolvimento a capacidade de *satisfação aleatória dos desejos* (Bakhtin, 2009, p. 32). Nas etapas seguintes, inicia na vida da pessoa o *princípio de realidade*, assim as experiências emocionais passam por uma prova do desejo não satisfeito, que causa sofrimento ou do satisfeito, que pode gerar desagradáveis consequências:

Assim, ocorre uma seleção psíquica, e só aquela formação psíquica que suporta um prova dupla do ponto de vista de ambos os princípios, como se legaliza, ganha plenitude de direitos e integra o sistema superior psíquico – *a consciência*, ou apenas ganha a possibilidade de integrá-la, isto é, de tornar-se *pré-consciente*. As mesmas experiências emocionais que não suportam uma prova se tornam ilegais e são recalçadas para o sistema do *inconsciente*. Esse recalque, que funciona ao longo de toda a vida do homem, *realiza-se mecanicamente, sem qualquer participação da consciência*. Esta recebe si mesma em forma totalmente pronta, não registra o recalco e pode inclusive não suspeitar absolutamente da sua existência ou composição. O recalque é dirigido por uma força psíquica específica, que Freud chama figurativamente de *censura*. Esta se situa na fronteira entre os sistemas do inconsciente e da consciência. Tudo o que está na consciência ou pode integrá-la é rigorosamente *censurado*. (p. 33 – grifos do autor)

Tudo o que for censurado e for para o inconsciente não se perde, para erradicá-lo é necessário passar para a consciência, por meio do discurso humano, já que o inconsciente é mudo – este é o processo do recalque.

Essa teoria de Freud é capaz de explicar a composição do inconsciente. De acordo com Bakhtin (2009), atividade psíquica, segundo Freud, ocorre por duas razões: por estimulações internas (surgem do próprio corpo) e por estimulações externas. “Freud chama de *pulsões* as representações psíquicas dessas estimulações somáticas internas” (p. 35 – grifos do autor). Essas pulsões dividem-se em dois grupos: pulsões sexuais – para continuidade da espécie; e pulsões individuais ou pulsões do *eu*, que pressupõem a autopreservação da espécie. É comum que as duas pulsões entrem em conflito. Pode-se, dessa maneira, considerar que a libido infantil na primeira etapa do desenvolvimento está no inconsciente, assim como as demais coisas dessa fase, ou seja, situam-se fora da consciência. Para tanto, Freud compreendia que deveria ocorrer um *mecanismo de transferência* para contornar as interdições da consciência, acreditava, pois, que a transferência deveria ocorrer para o médico nas sessões de psicanálises.

Freud entendia, no segundo período de seus estudos, que boa parte das pulsões infantis se deviam ao caráter sexual. Em relação às pulsões do ego, elas se tornam agressivas quando as fazem desconsiderar seu princípio de que tudo é permitido. Já no terceiro período da teoria, há uma nova dualidade: pulsão sexual ou Eros e pulsão da morte. Dessa maneira, Bakhtin (2009) afirma que, também no terceiro período das teorias de Freud e seus seguidores, encontramos uma segunda peculiaridade que diz respeito à nova composição do inconsciente. Freud acrescenta, em seu livro *O Ego e o Id*, a discussão do elemento obscuro dos anseios e paixões, do prazer – denominado de Id e também da razão e do senso comum – denominado de Ego. No livro Freud não considera que apenas o Id esteja no inconsciente, mas agora também o Ego, mas em esfera maior:

Do que conhecemos sobre o inconsciente como recalco, podemos concluir que *o homem normal é bem mais amoral do que ele mesmo supõe. Essa conclusão é correta, mas agora cabe acrescentar que esse homem também é mais ético do que ele mesmo sabe.* A “natureza do homem”, diz Freud, “tanto em relação ao bem quanto ao mal, supera em muito o que ele supõe sobre si mesmo, isto é, aquilo que o seu “Ego” conhece através da percepção consciente”. (*O Ego e o Id*, p. 54; Apud: BAKHTIN, 2009, p. 43 – grifos do autor)

E ao campo superior da consciência do Ego, Freud o denominará de *Ideal do Ego*, considerado ainda como o despertar repentino da consciência. O Ideal do Ego se forma quando ocorre uma identificação. Essa, por sua vez, acontece quando, ao invés de repudiar uma pessoa, como o pai na infância, ela passa a querer ser como ele:

Daí os tons severos e ásperos do “Ideal do Ego” nas imposições da consciência, do dever, do imperativo categórico etc. “Tu deves” ecoou pela primeira vez na mente do



ser humano como a voz do pai na época do complexo de Édipo; com esse complexo essa voz é deslocada para o inconsciente, de onde continua a ecoar como autoridade dos professores, da religião, da educação, mas essas influências são superficiais e conscientes, razão porque elas mesmas devem procurar a força tomando-a de empréstimo a identificações mais primitivas do homem com o pai e com sua vontade. O “Ideal do Ego” – diz Freud – “conservará o caráter do pai, e quanto mais forte for o complexo de Édipo, quanto mais impetuoso for o seu recalque [...] tanto mais rigorosamente o ‘ideal do Ego’ irá dominar subseqüentemente sobre o ‘Eu’ como consciência e, talvez, como sentimento inconsciente de culpa”. (BAKHTIN, 2009, p. 44 – grifos do autor)

No livro em que descreve o método maduro, Freud afirma que todo o conhecimento está permanentemente ligado à consciência. Em seu método, ocorre a análise interpretativa de certas formações da consciência. Conforme nos indica Bakhtin (2009), o inconsciente não tem acesso à consciência e ao pré-consciente, devido à censura. A censura irá atuar na consciência, as pulsões recalçadas burlam a censura e penetram na consciência, e será aí que pesquisadores irão analisá-las. Elas ocorrem em dois tipos: formações patológicas (histeria, fobias, atos falhos, lapsos) e em formações normais (sonhos, mitos, ideias sociais, ou seja, em todo o campo da *criação ideológica*. Não é possível definir com exatidão onde se localizam os limites entre os dois tipos de formações. Freud então propõe o método da *livre fantasia* (*freie Einfälle*) ou das *livres associações* (*freie Assotioationem*), sendo seu objeto de análise as imagens latentes dos sonhos. Para isso afirma que se deve dar liberdade ao psiquismo, ser passivo e dar livre acesso à consciência:

Quando a resistência é finalmente superada em todas as suas manifestações, os pensamentos e imagens livres que passam pela consciência – tudo indica que fortuitos e desconexos – vêm a ser os elos da cadeia pela qual se pode chegar à pulsão recalçada, isto é, ao conteúdo latente do sonho. Essa resistência acaba mascarada pela realização do desejo, o mais das vezes, porém, não sempre *erótico* e frequentemente *erótico-infantil*. As imagens do sonho latente são representações substitutivas – *símbolos* – dos objetos do desejo ou, em todo caso, têm alguma relação com a pulsão recalçada. (BAKHTIN, 2009, p. 49 – grifos do autor)

O objetivo é buscar algum elo com a representação reprimida e, ao mesmo tempo, assumir algo *legal* e aceitável para a consciência. Com essa fusão, pretende-se transformar os sentidos – é a chamada técnica de formação dos símbolos dos sonhos. Essas imagens permitem erradicar o inconsciente. Alguns métodos foram utilizados por Freud, como a interpretação dos sonhos, que era adotado pelo médico nos estudos dos sintomas patológicos de doenças nervosas. A tarefa principal da interpretação desses sonhos seria superar a resistência colocada pela consciência do paciente. Onde ocorre essa resistência, o médico deve observar os complexos recalçados; após descobrir o complexo, seria necessário permitir que ele se resolva na consciência do paciente: “para tanto, deve, antes de mais nada,

*aceitar* o complexo e depois, auxiliado pelo médico, erradicá-lo em todos os aspectos, ou seja, transformar o *recalquer* (Verdrängung) *espontâneo* malogrado desse complexo em *censura* (Verurteilung) *racional consciente*. Assim se obtém a cura” (BAKHTIN, 2009, p. 54 – grifos do autor).

Bakhtin (2009), então, analisa que, na teoria de Freud, toda a criação ideológica possui as mesmas raízes psicorgânicas que o sonho e o sintoma patológico. Na criação ideológica há forças do inconsciente com compromisso estável e sólido entre a consciência e o inconsciente, benéfico para ambas as partes e ao psiquismo humano. Para o autor, Freud considerava que as *imagens mitológicas* são análogas aos sonhos, sendo o mito um sonho coletivo de um povo, pulsões recalçadas no inconsciente. Boa parte dos recalques possui relação com o complexo de Édipo. Mas ainda havia outros sistemas, como os sistemas religiosos, que eram considerados pelo psicanalista como os mais complexos. A arte, por exemplo, possui o “Id” inconsciente e também o inconsciente “Ideal do Ego”. Para Bakhtin (2009) no centro da teoria psicológica da *origem das formas sociais*, estão o mecanismo de identificação e o campo inconsciente do “Ideal do ego”. Assim, por exemplo, a relação da pessoa com o líder é reforçada pela coesão social entre os membros do grupo, pois todos possuem o mesmo mecanismo de identificação transferidos pelo “Ideal do Ego” ao líder, o objeto.

Analisando os estudos dos psicanalistas, Bakhtin (2009) compreende que a grande falha do freudismo foi não associar psicologia de sua época com os métodos aplicados por ela, citando e se apoiando apenas neles mesmos (muito tardiamente os freudianos citam Schopenhauer e Nietzsche, por exemplo). O autor analisa criticamente que Freud usava a mesma divisão dos fenômenos psíquicos e as definições de Tetens e Kant no que se referia à vontade (desejos, aspirações), sentimento (emoções, afeto) e conhecimento (sensações, representações, pensamentos) (p. 69). Para o autor, Freud transferiu esses elementos psíquicos para o inconsciente quando na verdade eles só existem para a consciência. Na psicologia subjetiva, esses componentes eram decompostos em componentes elementares por meio do método introspectivo que nos leva à consciência.

Quando o homem motiva subjetiva e conscientemente os próprios atos não pode, evidentemente, evitar referências aos seus desejos, sentimentos e representações; mas quando nós começamos a analisar esses atos de forma objetiva, procurando manter coerentemente e até o fim o ponto de vista da nossa experiência, não encontramos semelhantes elementos em nenhum ponto da composição do comportamento: experiência objetiva externa deve apoiar-se em componentes *materiais* elementares do comportamento inteiramente diversos, que nada têm em comum com os desejos, sentimentos e representações. Assim, só a luz da autoconsciência subjetiva o quadro

da nossa vida psíquica se nos apresenta como luta dos desejos, sentimentos e representações. Já a respeito das forças objetivas reais, que servem de base à essa luta, a autoconsciência nada nos pode dizer. Se em simples desejos e sentimentos colocamos o rótulo de “inconscientes” e não de “pré-conscientes” e “conscientes”, nós só cimos em contradição interna com nós mesmos e não vamos além da autoconsciência subjetiva e do quadro da vida psíquica que só para ela se descortina. Ao recusar-se do ponto de vista da autoconsciência, é necessário que se recuse todo esse quadro e os elementos que o compõem, é necessário que se busque apoio inteiramente diverso para a compreensão do psiquismo. É isso mesmo que faz a psicologia objetiva. Já Freud tenta erigir com os velhos tijolos subjetivos um quase-edifício objetivo inteiramente novo do psiquismo humano. O que é o “desejo inconsciente” senão o mesmo tijolo velho apenas com posição invertida? (BAKHTIN, 2009, p. 69-70 – grifos do autor)

Para Bakhtin (2009), o freudismo faz algo pior ao transferir para o inconsciente tanto os elementos da consciência como reserva neles a diferenciação material e a precisão lógica, uma vez que Freud considera o inconsciente diverso, local das representações de certos objetos, “todas as representações e desejos estão seguramente orientados e os sentimentos conservam toda a riqueza dos seus matizes e das mais sutis conversões” (p. 70). Segundo o autor, Freud não opera diretamente com a composição material e com os processos do organismo material corporal e acaba por sujeitar a todos aos métodos da introspecção:

Nessa teoria não há uma só palavra sobre qualquer um dos fundamentos sociais do caráter, alicerçados na constituição física do homem, nem sobre as influências físicas e sócio-objetivas do ambiente. *Todo o processo de formação do caráter transcorre nos limites do psiquismo subjetivo tomado isoladamente.* (p. 72)

Bakhtin (2009) critica ainda os estudiosos que dizem que, na teoria de Freud, há influência da biologia; entretanto, afirma que isso é errôneo, pois seu fundamento está na base da psicologia subjetiva, provando isso ao informar, que na teoria das pulsões, Freud reúne as diferentes pulsões deixando de lado as pulsões sexuais. De novidade, o autor considera o freudismo uma variedade da psicologia subjetiva e que nele há algo de novo que seria exatamente o fato de incluir, em nossa vida psíquica e nas psicologias anteriores à Freud, não apenas a qualidade de vida, mas também a crise, denominada de *trágico da vida psíquica*. A teoria de Freud considera a verbalização a fonte da interpretação, sendo o enunciado o campo consciente do psiquismo, porém faz isso sem considerar o aspecto objetivo, as raízes fisiológicas e sociológicas, esperando que o paciente lhe comunique sobre seu inconsciente:

Desse modo, toda a *dinâmica de Freud é dada numa interpretação ideológica da consciência*. Trata-se, *consequentemente, da dinâmica não das forças psíquicas, mas apenas de diferentes motivos da consciência*. Em toda a teoria freudiana da luta psíquica, com todos os mecanismos que a realizam, ouvimos apenas a voz parcial da consciência subjetiva, que interpreta o comportamento do homem. O inconsciente é apenas um dos motivos dessa consciência, um dos modos de interpretação ideológica

do comportamento. O que é a consciência de um homem senão a ideologia do seu comportamento? Neste sentido podemos perfeitamente compará-la à ideologia acepção do termo, ideologia essa que é expressão da consciência de classe. Mas não se pode tomar como verdade nenhuma ideologia, seja individual ou de classe, nem acreditar nela sob palavra. A ideologia mente para aquele que não é capaz de penetrar no jogo das forças materiais objetivas que se esconde por trás dela. (BAKHTIN, 2009, p. 77-78 – grifos do autor)

Para Bakhtin (2009), o papel do psicólogo objetivista é, então, o de não acreditar em qualquer enunciado verbalizado, nem em experiências de comportamento baseado na experiência interior. As raízes objetivas são buscadas, quando se observa o conjunto de comportamentos e também os enunciados. Esses possuem relação com as questões fisiológicas e socioeconômicas.

Bakhtin (2009) afirma que o Ego, Id e Ideal do Ego e outras forças são vistas, segundo Freud na luta das forças que possuem experiência objetiva por ser verbalizada, mas é arbitrária em relação às forças psíquicas. O autor exemplifica com o caso de um paciente e médico, o paciente tenta esconder certas experiências do médico, impondo seu ponto de vista, e o médico procura manter sua autoridade. Ambos possuem diferenças, complexificando as relações mútuas e a luta entre eles. São criadas nesse clima complexo as enunciações (narrações e réplicas). Considera-se então que:

Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: *é produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de uma situação social em que ela surgiu [...] A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem. A enunciação a encontra pronta no aspecto fundamental. Elas são o material da enunciação, o qual lhe restringe as possibilidades. O que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – é a relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa. As mesmas “vivências psíquicas” do falante, cuja expressão tendemos a ver nessa enunciação, são de fato apenas uma interpretação unilateral, simplificada e cientificamente incorreta de um fenômeno social mais complexo. É uma espécie de “projeção” através da qual investimos (projetamos) na “alma individual” um complexo conjunto de inter-relações sociais. A palavra é uma espécie de “cenário” daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante. Para compreender esse cenário, é indispensável restabelecer todas aquelas complexas inter-relações sociais das quais uma dada enunciação é interpretação ideológica. (p. 79-80)

Bakhtin (2009) elabora que, de objetivo, a dinâmica psíquica do freudismo possui o comportamento verbalizado do homem, sua luta de motivos e não a luta de forças materiais:

Aquilo que denominamos psiquismo humano e consciência reflete a dialética da história em proporções bem maiores que a dialética da natureza. Naquela natureza é

dada num interpretação econômica e social. O conteúdo do psiquismo humano, o conteúdo dos pensamentos, sentimentos e desejos é dado em uma forma pela consciência e, conseqüentemente, numa forma pela palavra humana. A palavra – é claro que em seu sentido não restritamente linguístico, mas no sentido sociológico amplo e concreto – *é o meio objetivo* em que nos é dado o conteúdo do psiquismo. (BAKHTIN, 2009, p. 84 – grifos do autor)

Segundo Bakhtin (2009), o inconsciente são reações verbalizadas. Ele é diferente da consciência devido ao seu conteúdo; isso significa que são diferentes ideologicamente. O autor afirma que o inconsciente poderia, então, ser diferenciado da consciência por outra denominação: a consciência não oficial. E a consciência de Freud poderia ser denominada de consciência oficial. Dessa forma, discurso interior e exterior são considerados um componente do seu ato.

Nunca chegaremos às raízes verdadeiras e essenciais de uma enunciação singular se as procurarmos apenas nos limites de um organismo individual singular, mesmo quando tal enunciação concernir aos aspectos pelo visto mais pessoais e íntimos da vida de um homem. Toda motivação do comportamento de um indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo (porque a autoconsciência sempre é verbal, sempre consiste em encontrar um determinado complexo verbal) é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato. Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de uma outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe. Desse modo, a *autoconsciência* acaba sempre nos levando à *consciência de classe*, de que ela é reflexo e especificação em todos os seus momentos essenciais, basilares. Aí estão as *raízes objetivas* até mesmo das reações verbalizadas mais pessoalmente íntimas. (p. 86-87 – grifos do autor)

Aqui percebemos uma assimilação com o texto do livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, por ser considerado um livro escrito por Voloshinov. Verificamos uma assimilação da consciência humana, ligada às reações verbais comparadas às presentes nos estudos dos métodos do marxismo:

A consciência humana trabalha com a palavra, essa refração mais sutil e também mais confusa das leis socioeconômicas. Devemos estudar as reações verbalizadas em sua forma cotidiana primitiva pelos mesmos métodos que o marxismo elaborou para o estudo das complexas teorias ideológicas uma vez que lá e cá as leis da refração da necessidade objetiva na palavra são as mesmas. (BAKHTIN, 2009, 88)

Bakhtin (2009) considera que o discurso interior e o exterior fazem parte da ideologia do cotidiano e que não podem ser considerados apenas conflitos psíquicos. Ele analisa ainda que a consciência oficial censurada por Freud é a que possui momentos mais estáveis e dominantes da consciência de classe. Entende ainda que o comportamento sexual do ser humano é o mais difícil de ser verbalizado, tornando-se dentro de acumulação de forças a-sociais e antissociais. Por fim, o autor faz uma crítica forte à psicologia subjetivista de Freud:

O freudismo – essa psicologia dos desclassificados - , torna-se corrente ideológica reconhecida dos mais amplos círculos da burguesia européia. Eis um fenômeno profundamente sintomático e ilustrativo para quem quer compreender o espírito da Europa atual. A aspiração fundamental da filosofia dos nossos dias é *criar um mundo além do social e histórico*. O “cosmicismo” da antroposofia (Steiner), o “biologismo” de Bérson e, por último, o “psicobiologismo” e o “sexualismo” de Freud, três tendências que dividiram entre si todo o mundo burguês, cada uma serve a seu modo àquela aspiração da filosofia moderna. Elas definiram a fisionomia do atual *Kulturmenscheit* – steinerino, bergsoniano e freudiano – e os três altares da sua fé e culto – *a magia, o instinto e a sexualidade*. Onde os caminhos criadores da história estão fechados restam apenas os impasses da superação individual de uma vida desprovida de sentido. (p. 91-92 – grifos do autor)

Assim, na psicologia subjetivista, o discurso interior e o discurso exterior decorrem da interação com o meio social do qual o indivíduo faz parte. O mesmo ocorre na filosofia. Faraco (2006) analisa que no texto *Para uma filosofia do ato*, há um dualismo entre dois mundos: da teoria, chamado de *mundo da cultura*, onde está o mundo do juízo teórico e o *mundo da vida*, ou seja, “o mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irreparáveis, o mundo da unicidade irreparável da vida realmente vivida e experimentada” (p.19). Percebe-se, então, que os dois mundos não se comunicam, pois:

O mundo da vida, na sua eventicidade e unicidade, é inapreensível pelo mundo da teoria como ele se apresenta hoje, na medida em que neste não há lugar para o ser e o evento únicos. O pensamento teórico se constitui exatamente pelo gesto de se afastar do singular, de fazer abstração da vida. Mais ainda: para Bakhtin não é possível superar este dualismo partindo do interior da cognição teórica. Essa superação só será alcançável subsumindo a razão teórica na razão prática, entendida essa como razão que se orienta pelo evento único do ser e pela unicidade de seus atos efetivamente realizados; ou, em outras palavras, que se orienta a partir do vivido, i.e., do interior do mundo da vida. (FARACO, 2006, p.20)

O autor indica que Bakhtin não tinha a pretensão de negar a cognição teórica e, sim, que ele a reconhece e não a desvincula do mundo da vida. A filosofia não pode se tornar uma filosofia primeira que não consegue dizer sobre o ser único, mas sim deve ter em procedimento participativo. Há, no ser, um *eu* moral (único) que possui responsabilidade por sua unicidade, e por agir em relação ao *outro*. Será nessa relação do *eu* com o *outro* que está o princípio característico maior do mundo real, aí se situa um universo de valores.

Assim, Bakhtin (2010) considera que o *ser eu* está na consciência do outro (testemunha e juiz – reflexo de mim no outro). Sabendo disso, o sujeito se transforma, se julga perante o outro, deixa de ser *eu* para ser o *outro*. Isso causa liberdade ao ser e muda o

sentido do ser. Mas essa liberdade é relativa, pode mudar por ser material, mas não provocar mudança de sentido – dessa forma não há criação, apenas quando se muda o sentido.

Tomamos, então, a consciência de *mim* por meio do outro (recebendo palavras, formas, tonalidade), depois essa consciência “começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independente” (BAKHTIN, 2010, p. 374)

Mas ainda se mantém a relação entre o *eu* e o *outro*, na qual a consciência individual se forma juntamente com outras consciências individuais, que resultam na interação social. Trataremos a respeito da consciência na perspectiva freireana, para então, em seguida, discutirmos esse conceito na perspectiva dos autores.

## **2.2.b – O papel da consciência na perspectiva freireana: o caráter democrático e libertador**

Ao falar do papel da consciência na perspectiva freireana, observamos ao longo dos escritos do autor uma mudança na compreensão e tipos que a constituem. Nos escritos iniciais de Freire, temos a democracia e a liberdade como o ponto de busca para a transformação da sociedade e adquirido no processo educativo por meio da formação da consciência crítica constituída da consciência intransitiva, transitiva, transitiva crítica. A partir da obra “Pedagogia do Oprimido”, temos o conceito de consciência numa relação entre objetividade e subjetividade numa perspectiva de busca pela democracia e prática da liberdade. Veremos adiante essas etapas.

Nos primeiros estudos de Freire (1959), notamos marcadamente a democracia como ponto de busca pela transformação da sociedade. O autor considera que numa sociedade democrática, é necessário que o indivíduo tenha uma postura comprometida e uma *consciência crítica* para se colocar em relação de organicidade com o contexto histórico-cultural, isso significa que devemos estar imersos de forma crítica em nossa realidade para que tenhamos a possibilidade de compreender nossos problemas, suas causas e efeitos, para enfim buscarmos soluções que considerem a coletividade – todos os indivíduos.

Freire (1959) entende que, sendo o homem um ser histórico e que possui transitividade (forma relacional de viver: está nele e pode sair dele, projetar-se, discernir, conhecer), ele possui a característica de um criador da cultura, que tem posição dinâmica de

relações com as faces do mundo. Essas relações podem ser de dois tipos: a natural, ou seja, “para o aparecimento de cujos entes o homem não contribui mas a que ‘confere uma significação que varia ao longo da história’” (p. 8) e também por meio da relação cultural cujos objetos são de sua criação.

O homem vive por meio dessas duas relações sem se reduzir nele. Entretanto, Freire (1959) considera que a redução a um único aspecto tem originado exageros de interpretação do comportamento humano. O autor considera que o homem não vive autenticamente se não se achar integrado criticamente à sua realidade. Ele se sente inautêntico se estiver desintegrado dela, ou seja, alienado de sua cultura. Então, a relação de organicidade implica viver conscientemente crítico ao contexto. O mesmo ocorre no processo educativo onde a organicidade intera as condições do tempo e do espaço para poder alterar ou mudar as condições.

Freire (1959) considera que o “centralismo, verbalismo, anti-dialogação, autoritarismo, ‘assistencialização’ são manifestações de nossa ‘inexperiência democrática’, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados de nossa atualidade” (p. 11). Assim, propaga que devemos por meio da organicidade, negar tudo que seja antidiálogo, antiparticipação, antirresponsabilidade<sup>23</sup>.

No contexto educacional, o autor critica uma educação pautada exclusivamente nas letras e menos na centralização do processo de democratização. Por esse motivo defende uma experiência democrática na educação de crianças e adultos e que ocorra por meio do diálogo. Freire (1959) compreende que importa ajudar o homem a se ajudar, a ser um agente de sua própria recuperação, com uma consciência crítica de seus problemas e de sua comunidade. Para tanto, entende que a educação pode apresentar tanto um caráter preparatório técnico como também formar o homem com um *senso de perspectiva histórica*, que o incluirá no processo como participante, incorporando sabedoria, desenvolvendo sua consciência crítica, que dará a ele condições de entender os sacrifícios e restrições da experiência humana.

Freire (1959) utiliza-se de experiências que vivenciou nas escolas e alguns problemas com sua comunidade, colocando em destaque a responsabilidade social dos pais, que se ampliavam por meio da dialogação<sup>24</sup> entre as escolas e as famílias. O autor considera que a atualidade não pode negar o passado, pois ela é refletida no comportamento social do

---

<sup>23</sup> Freire (1959) considera que responsabilidade é “um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente” (p. 15).

<sup>24</sup> Embora esse termo nas demais obras do autor seja substituído por diálogo, optamos por mantê-lo de acordo com sua primeira obra.



brasileiro. Conhecer criticamente essas marcas é necessário para que seja possível alterá-las ou substituí-las por novas disposições e situações histórico-culturais. Conhecer, ainda, é importante para que não as esqueçamos, e possamos nos preparar para situações comuns a fim de sermos capazes de alterar e refazer as atitudes.

Freire (1959) entende que falar da atualidade é estender por demais o estudo sobre a nossa cultura, e, por isso, pretende especificar alguns pontos. Para ele importa tratar a respeito da **antinomia fundamental**, que se manifesta em dois polos: a da *inexperiência democrática* e a da *emersão do povo na vida pública nacional*. O autor considera, no que se refere àquele determinado momento histórico, que o povo estava rejeitando as velhas posições quietistas do cenário político, emergindo na vida pública nacional, porém deixando transparecer sua inexperiência democrática como o *todopoderosismo* das autoridades, desrespeitando o direito dos mais fracos e dando o direito à lei apenas aos “colegas” que permitiam atuar no poder.

O autor analisa que falta um sentimento do Estado Nacional que possui uma base de democracia<sup>25</sup> verdadeira, que considera a coisa pública de interesse comum. Essa inexperiência tem desencadeado situações de: incondicionalidade nas autoridades, no abuso nos orçamentos estaduais, nos candidatos que possuem graus de parentesco, de amizade ou de gratidão, aos militantes que possuem propostas contrárias à proposta política do partido, de situações de coação e de fraude. Nesse sentido, encontramos a assistencialização<sup>26</sup>, a passividade do homem, o antidiálogo, o mutismo e assim a antidemocracia.

O autor considera que essa situação começou a modificar com as alterações na infra-estrutura, a partir do século retrasado, após a restrição ao tráfico de escravos. Porém, no século passado, na década de vinte e trinta, após a primeira e a segunda Guerras Mundiais, com o surto de industrialização ocorreu um grande impulso na economia, que vinha estimulando o povo a participar dos acontecimentos políticos. Assim, a fim de buscar a democracia, Freire (1959) considerava que faltavam instrumentos básicos para seu exercício. O autor denominava essa democracia como democracia em aprendizagem e, da mesma maneira, a entendia como sendo uma inexperiência democrática. No mesmo sentido estava a ideologia do desenvolvimento defendida pelo professor Vieira Pinto. Para tanto seria

---

<sup>25</sup> Freire (1959) compreende que democracia “não é especificamente uma ‘ideia’ ou uma ‘teoria’ mas um ‘clima natural’” (p.64).

<sup>26</sup> Por assistencialização, Paulo Freire (1959) entende que é: “o máximo de passividade do homem diante dos acontecimentos que o envolvem. Opõe-se ao conceito de ‘dialogação’ que coincide com o de ‘parlamentarização’ do professor Guerreiro Ramos. Enquanto na ‘assistencialização’ o homem queda mudo e quieto, na ‘dialogação’ ou na ‘parlamentarização’ o homem rejeita posições quietistas e se faz participante. Interferente. O assistencialismo é uma dimensão da ‘assistencialização’” (p. 53 – nota do autor).

fundamental que esse problema fosse foco de interesse da educação e que *sem o diálogo ela se tornaria um instrumento da consciência acrítica ou transitivo-ingênuo, desnecessária à democracia* (grifo nosso).

Freire (1959) compreende que falta ao homem teor de vida em plano mais histórico (p. 29) e considera que, nessas circunstâncias sua consciência é *intransitiva*. Nesse tipo de consciência, há um quase compromisso entre o homem e sua existência, por isso pode ser considerado de vida mais vegetativa. O contrário ocorre com aqueles que possuem interesse pela historicidade e possuem *consciência transitiva*. Nesse tipo de consciência há um primeiro estágio ingênuo e um predominantemente crítico. Essa transitividade ingênuo é marcada pela tendência da simplicidade na interpretação dos problemas. A *transitividade crítica* é o contrário: se aprofunda nessas interpretações e é marcada por explicações causais, que testa e se dispõe a realizar revisões para que ocorra a transformação e humanização. Esse processo é denominado por Freire de captação.

Dessa maneira, quanto mais o homem amplia seu poder de captação e respostas, mais ele aumenta seu poder de dialogação<sup>27</sup> com o homem e sua circunstância. “Não há como se admitir o homem fora do diálogo. E não há diálogo autêntico sem um mínimo de consciência transitiva. É essa dialogação do homem em torno das sugestões e até com as sugestões que o faz histórico (FREIRE, 1959, p. 31).

Freire (1959) cita Aldous Huxley, que analisava que, para sair da massificação, é necessária uma educação intitulada de “arte de dissociar ideias” que formassem no homem atitudes mentais que o estimulassem a uma consciência crítica. Freire acredita que esse tipo de posição retorna ao diálogo iniciado e distorcido, à matriz verdadeira da democracia. Considera que a *consciência transitivo-crítica* pode ser desenvolvida ultrapassando, por esse meio, a transitivo-ingênuo. Naquele momento, havia uma reivindicação popular e a educação vinha fazendo um movimento contra o antiquietismo nacional; entretanto, ainda havia uma “inexperiência democrática”. O autor exemplifica que a produção em série era um fator de massificação do homem, pois permite a ele o conhecimento de parte da obra, sem exigência de uma atitude crítica que o desumaniza.

Para o autor, as reformas nas empresas trariam a participação ampla do trabalhador e possibilitaria a ele tornar-se crítico e o ajudaria a preservar a transitivação da consciência. Na educação, considera que: “a solução está, antes, no exercício do educando que, possibilitando a este condições em que experimente sua liberdade, leve-o à consciência

---

<sup>27</sup> Apenas nessa obra encontramos o termo *dialogação* sendo usado pelo autor.

da autoridade. O autor também considera importante que a família reveja suas atitudes em relação aos filhos, ampliando as condições de uma participação democrática destes nos destinos da família.

Ainda a respeito da inexperiência democrática, considera necessário que seja extinta a posição ingênua de redução do problema da educação, especificamente da educação orgânica, ou seja, de *condições institucionais* (instrumentalidade do processo educativo). Para que se tenha democracia, é necessário que se construam condições para que ela aconteça, mas o que vinha ocorrendo era uma educação sem organicidade, de uma ausência na formação histórico-cultural; como o fato de que o Brasil fora colonizado, uma colonização sem organicidade: “Sua intenção era realmente a de explorá-la. A de ficar ‘sobre’ ela. Não a de ficar nela e ‘com’ ela. Integrados. Daí, dificilmente, virem animosos de trabalhá-la. De cultivá-la” (p. 66). O autor acredita que, provavelmente devido à colonização, houve a convergência para a grande propriedade, o que culminou certo protecionismo do homem brasileiro.

Não há, realmente, como se possa pensar em “dilogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracteriza, marcadamente autárquico. A “dilogação” implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarcizadas. Estas, pelo contrário, constituem clima ideal para o não ‘diálogo’. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e a “robustez” dos senhores. Para o madonismo. Para a leu dura, feita pelo próprio “dono das terras das gentes”. Mesmo quando as relações humanas se façam, em certo aspecto, macias de senhor de escravos, no grande domínio, não há “diálogo. Há paternalismo. Condescendência de “adulto” para “menor”. Assim é que, em tais circunstâncias, surpreendidas por estudiosos de nossa formação, se fala de “bondade” do senhor. De sua “compreensão humana”. De sua “condescendência”. Condescendência e bondade de alguns senhores que atraíram muito negro de propriedades de senhores duros. A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a “dilogação”. O clima de dilogação, pelo contrário, é das áreas abertas, não autarcizadas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dilogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva que não se desenvolve nas condições apresentadas ou oferecidas pelo grande domínio. (p. 67-68 – grifos do autor)

O autor compreende que não há autogoverno, se não há dilogação e que o homem brasileiro ficou no mutismo em relação à participação nos problemas comuns; faltaram condições “que propiciassem ao povo, ‘experencialmente’, a incorporação ou a ‘**introjeção**’ da autoridade externa com que ele criasse a autoridade interna, indispensável aos regimes democráticos” (FREIRE, 1959, p. 69 – grifos do autor). Nas grandes propriedades, o que se via era um poder exagerado e associado à submissão e, conseqüentemente, um problema do “ajustamento acomodado”, sem participação do homem, sem dilogação. O homem era esmagado pelo poder dos senhores de terra e dos governos gerais. No período

colonial não ocorreram organizações democráticas; o povo, por exemplo, não votava nem podia ser votado, não tinha voz.

Freire (1959) verifica que os primeiros ensaios de dialogação iniciam com a industrialização. Ocorreu aí uma fase inicial que se caracterizou com a chegada da corte portuguesa, especialmente de Dom João VI e a instalação da sede do governo no Rio de Janeiro, no início do século retrasado, com reformas que dariam poder às cidades, às atividades urbanas, às indústrias e ao nascimento das escolas. Dessa maneira o todopoderosismo se transferia da área rural para a urbana. Assim, sem voz, o povo permaneceu inclusive na proclamação da República e, no século passado, no golpe militar de 10 de novembro de 1937. “O problema está, então, em ‘**introjetarmos**’ a autoridade externa e darmos nascimento à autoridade interna, à razão ou à consciência transitivo-cultural, indispensável à democracia” (p. 81– grifos do autor).

Na obra, o autor ainda trata a respeito da educação e de sua “inadequacidade com o clima cultural que vem se alongando e tende a se alongar ao país. É uma educação em grande parte, ou quase toda, fora do tempo e superposta ao espaço ou aos espaços culturais do país. Daí sua inorganicidade” (p. 87). O objetivo central da educação deveria vir no rumo de buscar no homem brasileiro sua participação em todos os graus de ensino. Para tanto, era necessário planejamento na estrutura das instituições, combate ao centralismo e exercício de participação e de crítica do homem. E ainda aproveitar, segundo o autor, naquela época, das “forças positivas da industrialização” (p. 89) para alcançar a participação da democracia verdadeira, que estimulasse a consciência transitivo-crítica. Considera que a escola deveria funcionar de acordo com a cultura da região, e ser diversificada em seus objetivos, recursos e aspirações. Assim, para o autor, a educação deve estimular ainda a colaboração, a participação, a ingerência.

Freire (1959) compreende que o simples fato de combater o analfabetismo<sup>28</sup> não garantirá ao homem sair da posição de inexperiência democrática. Obviamente, cria condições de realizar isso, mas também deve formar um operário com capacidade qualificada e que desenvolva sua consciência transitivo-crítica. O autor ainda critica a forma como as escolas estão estruturadas quanto à sua instrumentalidade e às condições materiais. Acredita que, por meio da participação dos familiares, é possível discutir problemas e assuntos de interesses comuns, o que poderia ser feito por meio de reuniões que garantissem a realização

---

<sup>28</sup> Freire (1959) entende, em sua tese, que alfabetização é “mais que ler e escrever rudimentarmente”, mas também “desenvolveremos nele (o homem) a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização” (p. 94).

de atitudes críticas, proporcionando às famílias condições de ingerência: “na medida em que se vinculem umas com as outras, bem motivadas pela escola, vai se fazendo fácil, a partir do estímulo objetivo, levá-las a criar sua associação. Com sua diretoria. Com seus objetivos e finalidades” (p. 101). Dessa forma, as escolas educariam com busca à responsabilidade social e política e à participação.

Freire (2006a) reafirma a necessidade de o homem possuir atitude crítica, e com ela, se integrar no contexto. Assim, ele nos fala de uma “sociedade fechada” condicionadora do homem acomodado e domesticado que não estava de acordo com uma “sociedade em trânsito” que estivesse tendendo a uma “sociedade aberta”. Numa sociedade em trânsito em que vivia o autor, há algo que se alonga do velho e algo que se adentra no novo:

Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas inícia, o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joquete. (FREIRE, 2006a, p. 54).

Na sociedade do trânsito, pode haver recuos que não necessariamente são entendidos como uma volta, eles podem retardar e distorcer, ocorrem novas visões dos novos temas e dos velhos, em busca do que a sociedade pretende alcançar. “Por isso, também, é que o momento do trânsito pertence muito mais ao amanhã, ao novo tempo que anuncia, do que ao velho. E que ele tem algo *nele* que não é *dele*, enquanto pode ser do amanhã” (p. 56).

Freire (2006a) diz que a sociedade em que vivia na época era uma sociedade fechada, de economia voltada ao mercado externo, de cultura reflexa e não reflexiva, antidialógica e comandada por uma elite – foi o começo da sociedade em trânsito que discordava dessas relações, iniciaram-se no início da industrialização. Naquela época se vivia um momento em que alguns homens e instituições estavam em trânsito ou no trânsito, as opções poderiam ser diferenciadas. Se optassem pelo aprofundamento das contradições, a tendência era para a radicalização. Essa radicalização é considerada por Freire (2006a) como positiva, pois era crítica e comunicativa:

O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converte, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos. (p. 58-59)

A radicalização permite a reflexão, já o sectário se faz na história como proprietário dela. Este pretende tê-la, enquanto o primeiro pretende antecipá-la. Se o povo não pensa e se esconde na condição de protegido, ele não é livre. Mas, se toma uma postura radical, não é um mero espectador da história e pode ajudar a transformar. Freire (2006a) faz o diagnóstico de que naquele momento e não muito diferente do que encontramos na atualidade – a tendência era dos sectários e, pouco a pouco, ocorreram as primeiras tentativas de radicalização: homens faziam-se críticos, responsáveis e otimistas, juntamente com alguns dirigentes das elites se identificaram com o povo e por meio da ação educativa pretendiam direcionar-se ao desenvolvimento. Portanto, presentes numa sociedade em trânsito, imersos no processo, implicando numa tomada de consciência, mas ainda não numa consciência. Sectários, analisando a possibilidade de *tomada de consciência* do povo, criaram ações assistencialistas, a fim de impossibilitarem sua presença na história. Os que “insistiam” e se integravam no dinamismo do trânsito eram denominados de “subversivos”, ameaçadores da ordem estabelecida. Entretanto, o autor considera que subversivas eram as classes que queriam manter o povo longe da democracia, como ocorreu no golpe militar.

Freire (2006a) analisa que o que importa ao homem é tornar-se agente de sua própria recuperação, tendo uma postura conscientemente crítica. Para tanto, acreditava que, pela educação, faria o povo chegar à reflexão, ter instrumentalidade para refletir, sair do estágio inicial de intransitividade<sup>29</sup> da consciência, emergir para a transitividade ingênua e enfim para a transitividade crítica. Esta lhe possibilita dialogar com o mundo, aprofundar suas interpretações sobre os problemas, se responsabilizar, ser receptivo ao novo e não recusar o velho, buscando a verdadeira democracia e a liberdade.

A educação, para o autor, deveria buscar no homem brasileiro a passagem da transitividade ingênua para a crítica e que assim fosse possível coincidir com o

---

<sup>29</sup> Freire (2006) especifica a intransitividade dizendo que “o homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Nesse sentido e só nesse sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência. O discernimento se dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não captação da causalidade autêntica” (p.68).

desenvolvimento técnico, político e de uma nova mentalidade (p. 95). Mentalidade essa que estivesse em concordância com a convicção de que ter privilégio não é apenas ter direito, mas, especialmente deveres. Dessa maneira, era necessária “uma reforma urgente e total no processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas” (p. 96).

Baseado por Mannheim, Freire (2006a) considerava que a educação deveria causar mudanças, por meio da *deliberação coletiva*, no consentimento e na compreensão intelectual, objetivando a democracia, o desenvolvimento, uma discussão corajosa de seu problema, de diálogo constante com o outro e que permita frequentes discussões, análises críticas e ainda que se permita identificar com métodos e processos científicos.

Nessa etapa histórica, seria necessária uma educação que buscasse a verdade por meio da escuta, pergunta e investigação, o que consideramos também importante e essencial na educação desse momento histórico. Que levasse o homem a ser sempre mais consciente de sua transitividade e à mudança. Crítico inclusive às mídias, a não acreditar fielmente no que é noticiado para não correr o risco de perder seu endereço. Para ganhar a sua responsabilidade social e política a educação necessitava que o homem brasileiro participasse dos destinos das escolas, dos conselhos, das empresas, das igrejas, das comunidades etc. Educação que o levasse a uma nova postura frente aos problemas de seu tempo e de seu espaço. Educação que se pautasse na teoria, numa relação analítica com o existente, para comprová-lo e contestá-lo. Que ainda se interesse por mudança de atitudes, da superação do analfabetismo e da inexperiência democrática, e da valorização da consciência crítica (contrário à palavra oca, desvinculada da realidade).

Dessa forma, o autor estava convencido de que, no processo de democratização, deve ser superada, além do analfabetismo, também a inexperiência de participação crítica para a transformação. Paulo Freire considera que a educação não se restringe ao processo formal que ocorre na escola, mas também ao dos demais espaços em que o homem adquire na vida.

Freire (1981) comenta que o homem vivia num momento de dramaticidade, descobrindo que pouco sabia sobre si mesmo, reconhecendo sua desumanização. Essa desumanização pode tanto ter sido roubada ou ainda pode ser de quem nos rouba (vocação histórica de querer *Ser Mais*). Ela não pode ser considerada como vocação histórica, pois dessa forma não haveria o que ser feito e não haveria motivo para lutar a favor da humanização, contra a violência dos opressores (*Ser Menos*). O que se observa é que os

oprimidos lutam contra aqueles que os fizeram menos, numa tentativa de recuperar sua humanidade. Assim, não podem ser considerados opressores, mas, sim, restauradores da sua humanidade e daqueles que os oprimiram – libertando a si e aos opressores. Opressores que, ao tentarem amenizar a opressão, geram uma falsa generosidade, que na realidade mascara a democracia.

A generosidade, diz Freire (1981), deve atuar na luta pelo amor, quer que seja de homens ou de povos que trabalhem e transformem o mundo, lutando pela recuperação de sua humanidade e pela restauração da generosidade verdadeira. A pedagogia libertadora só pode ocorrer primeiramente pela descoberta de que o oprimido hospeda o opressor em si, e ainda, de que: o que os oprimidos pretendem ser, deve ser diferente do que é o opressor<sup>30</sup>.

Não podemos deixar de compreender que nessa pedagogia libertadora, num primeiro momento, o oprimido não tende à liberdade, mas a ser também opressor ou subopressor, pois até então “estes são o seu testemunho de humanidade” (FREIRE, 1981, p. 33), acabam por aderirem ao opressor, sem admirá-lo, reconhecem a opressão, entretanto, ainda não lutam pela superação da contradição, numa visão de homem novo que é individualista, que não permite a ele ter consciência de si nem da classe oprimida: “dessa forma, por exemplo, querem a reforma agrária<sup>31</sup>, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, se tornar proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados” (p. 34). Este é um exemplo de que a situação de opressão não foi transformada e a de que homem é aquele que oprime.

Algo semelhante entre oprimidos e opressores é o *medo da liberdade*. Os primeiros têm medo de serem opressores e de ficarem na condição de oprimidos; e os opressores, de terem a liberdade perdida. Diz Freire (1981) que o que faz a relação da mediação entre ambos é a *prescrição*, ou seja, a imposição de outra consciência – há uma consciência hospedeira (a do oprimido) e uma consciência opressora. O oprimido teme a liberdade, pois ela exige o preenchimento do vazio com um conteúdo específico, o de sua **autonomia**, de sua liberdade. Esta é uma conquista que demanda uma constante busca existente no ato responsável de quem a faz. Na busca pela liberdade, opressores têm receio de que os oprimidos se tornem ameaças; os oprimidos por sua vez, têm receio de sofrer maiores

---

<sup>30</sup> Em nossas experiências como educadoras, temos percebido no processo de libertação, que a relação de opressão por partes dos sujeitos antes oprimidos não foi superada.

<sup>31</sup> Para saber mais sobre a reforma agrária verifique a tese de Yasmin, Giana Amaral. Crianças com-terra: (re) construção de sentidos da infância na reforma agrária. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006. Tese (Doutorado em Educação).



repressões; daí, muitas vezes, deixarem de buscar a liberdade e se adaptarem à condição de oprimidos:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobre que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem expectadores ou autores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. (p. 36)

Dessa maneira, a superação nesse caso gera uma nova situação: do homem se libertando, mas ainda não libertado. Situação que ainda o limita, mas que o faz poder transformar e lutar pela liberdade. É necessário que ocorra uma práxis libertadora de ambos – oprimido e opressor. Assim, comenta Freire (1981), ao opressor não cabe apenas se solidarizar com o oprimido e dar assistência a certa quantidade de oprimidos (ainda numa posição de dependência àqueles), mas radicalizar na solidariedade, assumindo assim uma posição com quem se solidarizou, lutando com eles na transformação da realidade, num gesto de amor: “dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa” (p. 38). Descobrimo-nos oprimido e descobrimo-nos opressor, pode haver a transformação objetiva<sup>32</sup> da situação opressora, numa força de luta contra a opressão por meio da imersão das consciências críticas. Fazendo que a relação dialética, entre a objetividade e a subjetividade em relação à solidariedade se torne dialética será possível a práxis, ou seja, será possível a ação e a reflexão do homem para a transformação.

O autor considera que a inserção crítica e a ação constituem-se a mesma coisa. Reconhecer uma realidade e não modificá-la não encaminha uma inserção crítica, pois o reconhecimento não é verdadeiro. Daí resulta, de acordo com Freire (1981), o que ao opressor nada interessa: a inserção crítica das massas oprimidas e a compreensão por parte dela da realidade objetiva. O que interessa ao opressor é apenas a imersão dessa massa e não sua inserção. Para ele, não há a possibilidade de a massa oprimida refletir com o mundo e fazer-se com esse mundo, não pode haver diálogo com a massa oprimida sobre sua ação.

---

<sup>32</sup> Freire (1981) compreende que onde há objetividade há subjetividade. Negar esta última leva ao objetivismo. Negar a primeira leva o subjetivismo ou psicologismo. Dessa maneira, objetividade e subjetividade estão em permanente dialeticidade.

Compreende Freire (1981) que a pedagogia do oprimido é a pedagogia na luta pela libertação do homem, que sirva de instrumento de humanização. Pedagogia que não pode ser praticada por opressores; em que oprimidos, num primeiro momento, se desvelam do mundo da opressão, comprometendo-se com sua transformação na práxis e, num segundo momento, dicotomicamente, transformando a realidade opressora, desencadeando numa “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (p. 44), enfrentando sempre a cultura da dominação.

O autor comenta que não há relação opressora sem violência e que esta não é instituída pelos oprimidos, apenas por opressores que não se reconhecem nos outros. Assim, acontece com os que instauram o desamor, o terror, a tirania, o ódio, a negação dos homens:

Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconsciente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor. Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. (FREIRE, 1981, p. 46)

Agindo contra a condição de opressão e oprimidos, são possíveis a liberdade e a humanização. Mas, mantendo a opressão, opressores subvertem a liberdade e a humanização de oprimidos, fazem isso com tendência sadista, pelo prazer de dominar outra pessoa. Essa é uma característica da consciência opressora – é um amor às avessas. Os opressores fazem que oprimidos não possam criar, se inquietar e matam a vida, afirma Freire (1981) que inclusive dominam a ciência como instrumento para tal. Por esse motivo é que precisam os oprimidos libertar também os opressores. Se estes ficam agarrados à *cultura do silêncio*, continuando explorando, sendo espectadores indiferentes, ou herdam a exploração ou continuam deformando a liberdade e a humanização. Já aqueles que se comprometem com a massa têm o papel de se reverem frequentemente para não cometerem comportamentos ambíguos, para continuarem *sendo*.

Nesse sentido, Freire (1981) analisa que devem os oprimidos se atentar em algo em comum, principalmente na classe média: a vontade de ser o opressor, com seu padrão de vida, imitando-o, seguindo-o. Outra característica comum é a *autodesvalia*: de tanto ouvirem que nada sabem e de que nada podem, acabam por se convencerem disso, não confiam em si mesmos. Por isso, o autor considera que, na luta pela liberdade, é normal que

ter uma ação rebelde, um que fazer libertador. Entretanto, sinaliza que não podem esquecer a forma de ser dos oprimidos e nem o momento de despertar (p. 55). Devem, então, os oprimidos crer em sua luta, em si mesmos, usar o diálogo crítico e libertador, utilizar o esforço da reflexão e da comunicação (desconsiderando os *slogans*, os comunicados, os depósitos e dirigismo). Devem realizar uma ação cultural libertadora, objetivando a transformação pela reflexão e ação, situando-se criticamente, responsabilizando-se, numa luta que lhes permita não apenas comer, mas também criar e construir para admirar e aventurar (p. 59), formando assim o amor à vida.

Para tanto, afirma Freire (1981) que é necessária uma prática de uma pedagogia humanizadora, de relação dialógica permanente, que desenvolva a consciência crítica, que permita que educadores e educandos tenham cointencionalidade, que alcancem, na reflexão e na ação, o saber na realidade e que se engajem na busca pela libertação.

Dessa forma, Freire (1981) considera que a educação pode se tornar um ato de depositar – educandos são depositários e educadores são depositantes. O educador não comunica, faz comunicados, e os educandos recebem o depósito. Tal fato é o que o autor denomina de concepção *bancária* da educação. Nesse tipo de educação, não há para o homem criatividade, nem transformação, nem saber. Educadores educam e educandos são educados. Só os primeiros sabem, pensam, dizem as palavras, disciplinam, optam e prescrevem sua opção, atuam, escolhem o conteúdo programático, identificam a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, e são o sujeito do processo. Aos educandos cabe serem educados, não saber, escutar docilmente, seguir a prescrição, não escolher e se acomodar às escolhas dos educadores frente ao conteúdo programático, se adaptam às determinações dos educadores e são meros objetos no processo educativo (p. 67-68).

Nesse processo os educandos não estão num saber de “experiência feito” e, sim, de experiência narrada, deixando de se inserirem no mundo como sujeitos, deixando de serem críticos. Assim, a educação bancária satisfaz aos interesses dos opressores. Permitir que os oprimidos pensem autenticamente é perigoso para as vistas dos oprimidos. Percebe Freire (1981) que há muitos educadores de boa vontade que praticam a educação bancária. Já o educador humanista a identifica e investe no poder criador de seus educandos. Esse tipo de educador percebe que o sentido da vida está na comunicação, considerando a autenticidade de seus educandos, a realidade em que vive, além da busca pela liberdade e consciência intencionada. Esse educador compreende que o diálogo está na teoria do conhecimento (gnosiológica) “indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do

mesmo objeto cognoscível” (p. 78), visando a superação. Nesse processo, educador e educandos se tornam sujeitos, crescem juntos. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Dessa maneira, educandos, em diálogo com o educador se tornam investigadores críticos como ele, ambos possibilitam que a consciência exista no mundo e ao mesmo tempo.

Entende Freire (1981) que a educação problematizadora é profética e esperançosa, correspondendo, assim, ao fato de os homens serem históricos, seres que olham para a frente, que buscam se conhecer sendo, como seres que se identificam inconclusos, que possuem tomada de consciência e que transformam o mundo.

Deve-se, então, tomar cuidado com a realização de uma ação política ou prática pedagógica em que se faça uma *invasão cultural*, desrespeitando a realidade do povo.

Nessas situações-limites, Freire (1981) coloca que os homens não devem se sentir freados, mas, sim, ter numa percepção crítica da ação e encontrar um clima de esperança e de confiança para superar essas situações, numa relação de enfrentamento com sua realidade (já que possuem consciência de si e do mundo) e provocando atos-limites. Daí que o homem, através de sua ação no mundo, cria a cultura e a história, sendo seres de práxis, que possuem reflexão e ação transformadora da realidade objetiva.

Sendo o homem um ser em posição às situações tempo espaciais, é necessário refletir a respeito da própria *situacionalidade*, sobre sua condição de existir. Captando, dessa maneira, a situação objetivo-problemática, é que se tem o engajamento e emersão para desvelar a realidade e se inserir nela, ou seja, conscientizar-se da situação, desencadeando o Freire (1981) denomina de própria consciência histórica. O autor discorre que toda investigação temática com caráter conscientizador é pedagógica, e toda educação verdadeira investiga o pensar. Assim, ele afirma que define os investigadores devem centrar-se no conhecimento de “consciência real” (sujeitos estão limitados a verem mais do que as situações-limites – *inédito viável*) e de “consciência máxima possível”. O inédito viável não ocorre no nível da consciência real, mas, sim, no entre a “ação editanda” e a consciência máxima possível. No processo de decodificação, ao externar a temática, explicitam sua consciência real da objetividade: “ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua ‘visão de fundo’, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra realidade” (FREIRE, 1981, p. 129). Dessa maneira formam uma nova percepção da percepção anterior, transforma em um novo conhecimento. Assim, “a nova percepção e o novo

conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa de investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o ‘inédito viável’ na ‘ação editanda’, com a superação da ‘consciência real’ pela ‘consciência máxima possível’” (p. 129).

Nas obras seguintes de Paulo Freire, não verificamos mais a separação do conceito de consciência em real e máxima possível, mas, a partir de então, verificamos a consciência como uma *tomada de consciência* no sentido de que o sujeito passa a perceber o mundo de forma a buscar a transformação da sociedade e a libertação, novamente considerando a objetividade e subjetividade numa relação dialética. A *tomada de consciência* pode se dar num nível em que o objeto ainda não foi relacionado em sua totalidade ou, ainda, num nível em que ocorre a compreensão crítica do objeto e da totalidade.

Em sua obra, *Extensão ou comunicação*, Freire (2006b) comenta que acredita que, em qualquer capacitação profissional, agrícola ou industrial, o objetivo central deve ser o de, por meio da problematização do homem com suas relações com o mundo, criar possibilidades de aprofundar sua *tomada de consciência* da realidade em que está. Essa tomada de consciência ocorre na busca da transformação da realidade, percebendo-a em sua totalidade, para uma ação autêntica, sendo necessário *um percebido destacado si*.

Dessa maneira, Freire (2006b) considera que, sendo o homem consciente, sua consciência é intencionada para algo da realidade, em constantes relações com o mundo. Nessas relações, a subjetividade toma o corpo à objetividade e constitui uma dialética. Por isso, na educação o homem pode fundamentar-se em ambas as relações exercendo uma prática transformadora, num processo permanente de libertação. A educação não pode permitir que o homem esteja desvinculado do mundo, pois dessa maneira se tornaria a-histórica. A história é feita pelos homens e estes a faz, sendo o quefazer educativo e histórico-cultural. A educação, para ser verdadeiramente humanista, deve ser libertadora e aprofundar a tomada de consciência do homem, que ocorre somente em “defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação. Toda objetivação implica numa percepção que, por sua vez, se encontra condicionada pelos ingredientes da própria realidade” (p. 77). A tomada de consciência possui níveis diferentes, como um nível mágico, como um em que o fato objetivado não é analisado em total complexidade ou, ainda, de uma forma crítica em sua totalidade.

Em *Ação Cultural como prática de liberdade*, Freire (1978a) compreende que a educação deve ocorrer mediada pela relação dialógica. Assim, primeiramente o sujeito toma distância do objeto de sua reflexão, num processo de conscientização, cuja origem está na

consciência. Toda consciência, por sua vez, exprime a consciência de algo que se intenciona. A consciência dos sujeitos implica a consciência da realidade, das coisas como seres históricos e que apreendem por meio de sua habilidade cognoscitiva. Esse conhecimento de si ocorre da relação do objeto com a realidade, da objetividade com a subjetividade, com a prática e a teoria, e ainda da ação com a reflexão. Dessa maneira, assim como o ciclo gnosiológico não finaliza quando se apreende um conhecimento, a conscientização não cessa quando ocorre o desvelamento da realidade objetiva. A conscientização se torna autêntica no momento em que a realidade se torna dinâmica e dialética com a prática da transformação (p. 116-119). Encontramos, então, dentro do contexto educacional, uma necessidade de iniciação a uma sociedade revolucionária em que quanto mais consciência política tenham os indivíduos, mais criticamente se engajam no esforço produtivo. Assim, sua consciência política também é fator de produção (FREIRE, 1978b, 127).

A *tomada de distância* a que se refere o autor possui relação direta com a *tomada de consciência* expressa por Freire (2006b). Verificamos que a *tomada de distância* dos objetos implica a *tomada de consciência* do próprio objeto, mas:

Esta não significa ainda que eu esteja interessado ou me sinta capaz de ir além da pura constatação dos objetos para alcançar a *raison d'être* dos mesmos. É nesse sentido que a tomada de consciência de, sendo uma forma humana de estar sendo diante do mundo, não é ainda a conscientização como a entendo. A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do “senso comum”. A conscientização, por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falte a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente. Mas, quem quer conhecer rigorosamente sabe também que o processo de conhecer nem é neutro nem indiferente. Trabalhar, portanto, numa postura conscientizadora, não importa se com camponeses brasileiros ou hispânico-americanos, ou africanos ou se com universitários de qualquer dos mundos é procurar, com rigor, com humildade, sem a arrogância dos sectários demasiado centros de suas certezas universais, desocultar as verdades escondidas pelas ideologias tão mais vivas quanto delas se diz que estão mortas. Ficar nela, em paz, como se ela fosse suficiente. Pelo contrário, insisto sempre em que o certo é, partindo dela, ultrapassá-la. Mais ainda, a prática conscientizadora verdadeira, precisamente porque não dicotomiza a leitura do texto da leitura do contexto a que o texto se refere ou a que se pretende aplicar o texto, jamais aceita ser reduzida a simples discurso “militante” vazio, autoritário, ineficaz. Porque é mais do que exclusiva tomada de consciência, da realidade, a conscientização exige rigorosa compreensão. Por isso mesmo não é possível conscientização real no ensino neutro, “esterilizado”, do conteúdo. (FREIRE, 2005, p. 113)

Dessa maneira, verificamos que, em Freire (1994), tanto na *tomada de consciência*, quanto na conscientização (aprofundamento da primeira) temos a capacidade de

ler o mundo e podemos ler a palavra. Na simples tomada de consciência, a leitura é ingênua e na conscientização nos tornamos mais críticos. Por esse motivo o autor explica que é comum em sociedades iletradas e castigadas pelas injustiças, atribuir-se à vontade de um Deus ou à sua sina e à sua vontade a causa das desgraças que as acometem. Então, a conscientização tende à percepção crítica dos fatos. “A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça” (FREIRE, 1994, p. 225). Assim, temos que as pessoas acometidas por essas condições, ao comprometerem-se com a luta política, aprendem a vivê-la, a enfrentá-la, a mobilizarem-se e organizarem-se para a transformação; assumindo-se como “classe para si”, possuem condições ultrapassarem as condições que os “anestesiava” historicamente. Chegamos aqui a outro ponto de destaque e de fundamental importância para o autor, o fator histórico, como ele mesmo aponta: “é na História como possibilidade que a subjetividade assume o papel de sujeito e não só de objeto das transformações do mundo. O futuro deixa, então, de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: problemático” (FREIRE, 1994, 233).

Freire (2003) afirma que, por meio da prática educativa, mesmo não podendo tudo, pode ao menos alguma coisa, por exemplo, tirar o caráter de ingenuidade, passando a compreender a história como possibilidades e que há a subjetividade na história, e que, portanto, há forma dialética nas relações entre a consciência e o mundo:

A História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos em reconstrução com o mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel a mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfã, no social, nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e seus limites (p. 97).

A respeito da subjetividade no processo de transformação da realidade, Freire (2008a) compreende que as relações entre subjetividade e objetividade são indicotomizáveis no que se referem à consciência e mundo. Assim, afirma que é difícil superestimar a objetividade, reduzindo a consciência a ela ou a considerando a todo-poderosa fazedora do mundo. Considera ele que o subjetivismo ou objetivismo mecanicista são antidialéticos e incapazes de apreender a tensão entre consciência e mundo:

Só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora anula ou a nega. Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro *reflexo* da objetividade material, mas ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta. Da mesma forma, a visão dialética nos indica a incompatibilidade entre ela e a ideia de um amanhã inexorável [...] Não importa que o *amanhã* seja a pura repetição do hoje ou que o *amanhã* seja algo pré-datado ou, como tenho chamado, um *dado dado*. Esta visão “domesticada” do futuro, de que participam reacionários e “revolucionários”, naturalmente cada um e cada uma à sua maneira, coloca, para os primeiros, o *futuro* como repetição do presente que deve, porém, sofrer mudanças adverbiais e, para os segundos, o futuro como “progresso inexorável”. Ambas estas visões implicam uma inteligência fatalista da história, em que não há lugar para a esperança autêntica. A ideia da inexorabilidade do futuro como algo que virá necessariamente de uma certa maneira constitui o que venho chamando “fatalismo libertador” ou “libertação fatalista”, quer dizer, aquela que virá como uma espécie de doação da história. Aquela que virá porque está dito que virá. Na percepção dialética, o futuro com que sonharmos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, como concreto de que dispomos e mais como o projeto, como o *sonho* por que lutamos. [...] Para a dialética a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro reflexo seu. É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estejamos submetido. (p.101-102)

Assim, temos em Freire (2008a) um fator de destaque: a conscientização não para no momento do novo conhecimento, ela se dá numa unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. O autor comenta que seu erro era não compreender a dialética no desvelamento da realidade social, ou seja, de compreender que há conhecimento da realidade e transformação da realidade – na dialeticidade.

Por essas razões, Freire (2010) afirma que refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são:

Especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo. A questão da tensão entre a consciência/mundo, que envolve suas relações mútuas levou Sartre a dizer que “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”. As relações entre ambos são naturalmente dialéticas, não importa a escola filosófica de quem as estuda. Se mecanicistas ou idealistas não podem alterar a dialética consciência/mundo e subjetividade/objetividade, isso não significa que nossa prática idealista ou mecanicista esteja eximida de seu erro fundamental. Alcançam rotundo fracasso os planos de ação que se fundam na concepção da consciência como fazedora arbitrária do mundo e defendem que mudar o mundo demanda antes “purificar” a consciência moral. Da mesma forma, projetos baseados na visão mecanicista, segundo a qual a consciência é puro reflexo da materialidade objetiva não escapam à punição da História. (FREIRE, 2010, p. 21)



O autor considera ainda que a consciência *de* e a intencionalidade dela não podem se esgotar na racionalidade. A consciência do mundo vai aludir à consciência de *mim* no mundo, *com* ele e com os *outros* que ainda implica em nossa capacidade de compreendê-lo e percebê-lo não apenas à uma experiência racionalista, mas sim por meio de uma totalidade, que inclui a razão, os sentimentos, as emoções, os desejos que o meu corpo consciente do mundo e de *mim* capta do mundo.

O exercício constante do meu *corpo consciente* despregando-se até *a* ou *de* minha consciência intencionado-se ao mundo guarda em si, ou em si contém, uma qualidade da vida que, na existência humana, torna-se mais intensa e mais rica. Refiro-me à necessidade da experiência relacional no nível da *existência* e dos *contatos*, no nível da vida. Há um elemento fundamental no *contato* e que na *relação* assume complexidade maior. Refiro-me à *curiosidade*, uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos. Esse desejo sempre vivo de sentir, viver, perceber o que se acha no campo de suas “visões de fundo”. (FREIRE, 2010, p. 76)

Freire (2000) aponta que, a partir do momento em que começamos a viver e percebemos que sabemos, iniciou-se o processo de gerar o saber da própria prática. O mundo deixou de ser puro *suporte* para estarmos em relação *com* ele, somando-se a isso a ação sobre ele, e a consciência do fazer sobre ele. É por esse motivo que Freire (1996) afirma que há uma consciência do inacabamento, pelo fato de que o ser humano tornou-se consciente de seu inacabamento. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57). O animal vive no mundo num *suporte*, ou seja, num espaço restrito e delimitado de seu domínio, em que aprende a sobreviver, caçar, defender-se; entretanto, faltam a eles a comunicabilidade do inteligido, a linguagem conceitual, a liberdade de opção. Na medida em que os seres humanos intervieram no *suporte*, passaram a criar o mundo, inventaram a linguagem, passaram a nomear as coisas e as ações *no* mundo, passaram então a existir tendo que assumir que têm direito e dever de optarem, de lutarem e de fazerem política. Daí que verificamos a relação entre a objetividade e subjetividade na formação do homem. Pudemos até aqui discutir o conceito de consciência na perspectiva freireana; a seguir, passamos a confrontá-las, principalmente no que se refere ao conceito mais recente desta vertente, juntamente com a compreensão de consciência na perspectiva bakhtiniana.

## 2.2.c – Bakhtin e Freire: o papel da consciência e sua ação na sociedade

Neste item passaremos a analisar o papel da consciência nas perspectivas bakhtiniana e freireana. Nesta última vertente, destacamos principalmente a formação do conceito nos estudos que consideram o papel da subjetividade e objetividade em sua constituição. Geraldi (2004) relacionou a aspecto das consciências nos dois autores analisando que:

Ao defenderem o ponto de vista de que a consciência é produto do trabalho, não preexiste ao próprio trabalho e ao convívio com os outros, à internalização dos signos sociais, sempre ideológicos, que somente se tornam do sujeito à medida que não lhes pertencem, mas pertencem a um conjunto social, ambos os autores remetem ao papel de retomo da consciência socialmente constituída: a possibilidade de acção dos sujeitos, fundada em sua própria incompletude, donde uma concepção de sujeito agentivo e não meramente passivo diante dos mecanismos de sua constituição social. Talvez possamos adiantar que a aposta bakhtiniana é na constituição signica da consciência, por natureza material e social, que resulta dos processos interativos de que tomamos parte e que por isso mesmo está sempre em constituição; a aposta de Paulo Freire é na constituição de diferentes níveis de consciência em função dos processos políticos de conscientização. Mas esta diferença está ainda a ser perseguida por estudos mais aprofundados. (p. 46)

Tentaremos, a seguir, buscar certo aprofundamento sobre esse conceito na perspectiva bakhtiniana e freireana. Verificamos que, em Bakhtin (2004), há uma cadeia de criatividade e de compreensões ideológicas de signos em signos. Nela tem-se a *consciência individual* que se liga a outra consciência individual. Percebemos, dessa maneira, que os signos surgem dessa interação entre uma consciência individual e outra, e estas por sua vez estão repletas de signos. Podemos concluir que a consciência se torna ela mesma no processo de interação social. Pudemos averiguar que, nas primeiras obras de Freire (1959; 2006a), a consciência deve ser necessariamente crítica, sendo a educação a sua formadora, com o objetivo de buscar a democracia e a liberdade.

Fazemos aqui um parêntese para destacar que a liberdade em Bakhtin (2010) é considerada relacional, ou seja, é constitutiva. Como o autor considera que *eu* está na consciência do outro (testemunha e juiz – reflexo de mim no outro), *eu* me transformo, me julgo perante o outro; ele deixa de ser *eu* para ser o *outro*. Isso causa liberdade ao ser e muda o sentido do ser. Mas essa liberdade é relacional, pode mudar por ser material, mas não provocar mudança de sentido – dessa forma não há criação, apenas quando se muda o sentido.

É por esse motivo que a consciência individual ainda será marcada por um ser único, mas marcadamente pela influência do *outro*, como averiguamos no capítulo I.

Nessa primeira etapa dos estudos, Freire (1959, 2006a) considera que, quando a pessoa não possui teor histórico, ela possui uma consciência intransitiva. À medida que estabelece compromisso com sua existência, ela passa a ter uma consciência transitiva que pode ser constituída de dois estágios: o primeiro, de uma transitividade ingênua, na qual ocorre a simplicidade na interpretação dos problemas; e o segundo, o da transitividade crítica, predominantemente crítico em que há a captação por meio da dialogação, ou seja, as explicações causais, as revisões dos problemas rumo à transformação e humanização. Freire (1959; 2006a) expressava que por meio da consciência crítica era possível sair da condição de inexperiência democrática, podendo o sujeito emergir na política combatendo o todopoderosismo dos dominantes, isso ocorreria por meio da dialogação que implicava na responsabilidade política e social do homem. A escola seria a grande aliada, principalmente no que se referia ao combate ao analfabetismo e à formação da participação crítica dos indivíduos.

Adiante, Freire (1981) insere a discussão sobre a relação desumanizadora entre opressores e oprimidos que mascara a real democracia e a liberdade. Daí, a necessidade de haver uma pedagogia libertadora em que o oprimido descobre que hospeda um opressor em si, que há a possibilidade de superação dessa condição e a pretensão de ser diferente do opressor. Sendo necessário que ocorra a práxis libertadora de oprimidos e opressores, para que ocorra o enfrentamento de uma cultura opressora, sem que ocorram a invasão cultural e a cultura do silêncio. Por isso, o autor considera que os oprimidos devem crer em sua luta, em si mesmos, usar o diálogo crítico (relação dialógica permanente) e libertador, utilizar o esforço da reflexão e da comunicação objetivando a transformação pela reflexão e ação, situando-se criticamente, responsabilizando-se.

Freire (1981) compreende o fato de os homens serem históricos, seres que olham para a frente, que buscam se conhecer *sendo*, que se constituem como seres que se identificam inconclusos, que possuem tomada de consciência e que transformam o mundo. Daí que o homem, através de sua ação no mundo, cria a cultura e a história, sendo seres de práxis, que possuem reflexão e ação transformadora da realidade objetiva. Por esse motivo, é necessário refletir a respeito da própria *situacionalidade*, sua situação objetivo-problemática na realidade histórica, na qual o caráter conscientizador da educação é conhecer a *consciência real*, ou seja, aquela em que não é permitido verificar além das situações limites. É necessário que seja possível ver o *inédito viável*, além das situações limites. Será na *consciência máxima*

*possível* que o *inédito viável* se torna uma *ação editanda*, ou seja, uma nova percepção e um novo conhecimento que supera a consciência real.

Freire (2006b) passa a considerar a consciência não mais pelas etapas acima descritas (consciência intransitiva, transitiva crítica, consciência real e máxima possível), mas, sim, como a consciência e as relações de subjetividade e objetividade constituem-se na dialética. Freire (1978a) compreende que a educação deve ocorrer mediada pela relação dialógica. Primeiramente, o sujeito deve tomar distância do objeto de sua reflexão, num processo de conscientização. A consciência dos sujeitos implica a consciência da realidade, das coisas como seres históricos e apreendidas por meio de sua habilidade cognoscitiva. Esse conhecimento de si ocorre da relação do objeto com a realidade, da objetividade com a subjetividade, com a prática e a teoria, e ainda da ação com a reflexão. Dessa maneira, assim como o ciclo gnosiológico não finaliza quando se apreende um conhecimento, a conscientização não cessa quando ocorre o desvelamento da realidade objetiva. A *conscientização* vira autêntica no momento em que a realidade se torna dinâmica e dialética com a prática da transformação (p. 116-119).

A conscientização em Freire (1959; 2006a; 1981; 2006b; 1978a) compreende a importância do diálogo no papel da consciência, ainda que esta fosse vista de formas e etapas diferenciadas. O diálogo permite a compreensão da História e do contexto social, a compreensão do indivíduo *com* o mundo, auxiliando o sujeito na superação, com criticidade, do objeto desconhecido, numa relação com a objetividade e a subjetividade. Em Bakhtin (2009; 2004), vimos que a consciência de cada indivíduo só se forma na relação com outras consciências individuais; daí que a consciência se forma pela interação social. Essa interação também considera o enunciado (aqui destacadamente os discursos interiores e exteriores, bem como as respostas verbais) entre os diferentes indivíduos. Podemos notar que as relações de objetividade e subjetividade estão em constante relação, como verificamos nos estudos que o autor faz sobre a psicologia, incluindo a psicanálise de Freud.

Bakhtin (2009) discorre sobre as divergências existentes entre a psicologia subjetiva (referente às vivências interiores) e a objetiva (referentes às vivências exteriores). Ele afirma que não pode uma corrente psicológica tratar das duas experiências distintamente. Especificamente em relação às experiências externas, aponta para o fato de que o sujeito se comunica pelas palavras e por sua vivência interior, denominada de *resposta verbal*. Verificamos que as palavras pronunciadas, os processos fisiológicos e a compreensão do significado da palavra possuem relação de caráter sociológico, por possuírem relação com a experiência externa.

Para Bakhtin (2009), os estímulos sociais motivam os atos e as ações da vida do indivíduo, como as respostas verbais. O discurso interior do sujeito acompanhará cada ato consciente dele sob influência e relação com o mundo exterior.

Bakhtin (2009) analisa que Freud, em sua teoria da psicanálise, concebia as manifestações e conflitos psíquicos de respostas verbalizadas (consciente) e não verbalizadas (o inconsciente). O autor considera que nessa teoria há o grande erro de considerar somente o organismo individual, como se houvesse uma atmosfera social vazia, desconsiderando-se os fenômenos ideológicos e, portanto, social, cultural e histórico. Podemos aqui compreender que Bakhtin (2004; 2009) entende que o inconsciente são reações verbalizadas, mas com conteúdo diferenciado, por serem ideologicamente diferentes. Ele acredita que o inconsciente poderia ser chamado de *consciência não oficial* e que a consciência definida por Freud poderia ser a *consciência oficial*.

Segundo Bakhtin (2009), o inconsciente são reações verbalizadas. Elas são diferentes da consciência devido ao seu conteúdo, o que significa que são diferentes ideologicamente. O autor afirma que o inconsciente poderia, então, ser diferenciado da consciência e ter outra denominação: a consciência não-oficial. E a consciência de Freud poderia ser denominada de consciência oficial. Dessa forma, discurso interior e exterior são considerados um componente do seu ato.

No segundo período do pensamento de Freud, há a compreensão de que a inconsciência surge com o próprio nascimento, e as experiências emocionais estão dispersas e, portanto, em *recalque*. Por esse motivo, a criança desconhece o que é real e irreal. Na fase adulta, essas experiências são como desejos não satisfeitos que podem provocar consequências desagradáveis. O recalque é considerado uma força psíquica específica chamada de *censura* situada entre o inconsciente e a consciência. Assim, tudo o que for censurado e for para o inconsciente não se perde. Para erradicá-lo, é necessário passar para a consciência, por meio do discurso humano, já que o inconsciente é mudo – este é o processo do recalque. Nessa etapa, Freud passa a compreender que a atividade psíquica ocorre por meio das estimulações internas (próprio corpo, as pulsões) e por meio das estimulações externas, com a influência do médico para a superação dos traumas nas sessões de psicanálises. No terceiro período de Freud, ocorre uma nova dualidade entre o *Id* – anseios, paixões, prazer e o *Ego* – razão e senso comum. Ambos estão no inconsciente, porém o *Ego* está em esfera maior. Esse campo superior da consciência é denominado de *Ideal do Ego*. Essa relação é a consciência do *eu* com o exterior e é feita pela relação conflituosa, por exemplo, pelo complexo de Édipo, num sentimento inconsciente de culpa. Aqui, também, a

censura irá atuar na consciência, e as pulsões recalçadas passam a burlar a censura e penetrar na consciência. As pulsões podem ser de dois tipos, como discorremos anteriormente: formações patológicas (histeria, fobias, atos falhos, lapsos) e formações normais (sonhos, mitos, ideias sociais, ou seja, em todo o campo da *criação ideológica*).

Bakhtin (2009) critica a teoria de Freud considerando que a verbalização é usada como fonte da interpretação, sendo o enunciado o campo consciente do psiquismo. Porém, isso é feito sem considerar o aspecto objetivo, as raízes fisiológicas e sociológicas, esperando-se que o paciente comunique sobre seu inconsciente. O autor destaca que as raízes objetivas são buscadas observando-se o conjunto de comportamentos e também os enunciados. Esses possuem relação com as questões fisiológicas e socioeconômicas. O autor exemplifica o caso de um paciente e médico, em que o paciente tenta esconder certas experiências do médico, impondo seu ponto de vista, e o médico procura manter sua autoridade. Ambos possuem diferenças, complexificando as relações mútuas e a luta entre eles. Há uma série de enunciações que são formadas por narrações e réplicas. Cada enunciação é produto da interação entre os falantes e, assim, fruto de uma situação social na qual ela surgiu. Freud concebe o comportamento verbalizado sem luta de motivos e forças materiais, contrariamente ao pensamento de Bakhtin (2004, 2009), que concebe a consciência como formada por meio da interação de cada consciência individual, por meio da palavra, não restritamente linguística, mas no sentido sociológico, amplo e concreto.

Bakhtin (2009) compreende que o discurso interior e o exterior fazem parte da ideologia do cotidiano. Assim, a consciência oficial possui momentos estáveis e dominantes da consciência de classe, marcadamente presente em uma cultura, em uma sociedade e em um determinado momento histórico.

Freire (1959; 2006a;1981; 2006b; 1978a) também considera, assim como Bakhtin (2009) que a consciência pode ser advinda da consciência de determinada classe, ou seja, da opressora, da oprimida ou da já superada relação entre opressor e oprimido. Esta por sua vez também possui conexão com a presença da cultura e da sociedade em um determinado momento histórico.

De acordo com Freire (2006b), a educação irá auxiliar nesse processo, permitindo que o homem esteja no mundo, reconhecendo que a história é feita pelos homens (num que-fazer educativo e histórico-cultural). A educação deverá ser libertadora e aprofundar a *tomada de consciência*, que ocorrerá na defrontação com o mundo e com a realidade concreta frente à sua objetivação e percepção que obviamente possui influência da própria realidade social. Essa tomada de consciência pode ser vista pelo nível mais

simplificado em que o fato objetivado não é analisado em sua total complexidade ou então por sua compreensão crítica da totalidade – esta é a esperada na educação.

Obviamente, não era de interesse de Bakhtin (2004; 2009) averiguar e analisar a consciência no âmbito educacional, mas aqui vale destacar que seu interesse por marcar que o indivíduo não é somente *eu* no mundo, mas sim numa relação de interação social que se forma *com o outro* – em que a objetividade e a subjetividade estão em constante relação – vai além dos pressupostos da psicologia de sua época. Aproveitemos, então, as considerações de Freire (1981; 2006b; 1978a; 1994, 2003, 2008a; 2010) no que se refere ao papel da educação para a conscientização do indivíduo voltada para a transformação da sociedade, para a busca da democracia e da liberdade.

Freire (1994) compreende que, na conscientização (aprofundamento da *tomada de consciência*), temos a capacidade de ler o mundo e podemos ler a palavra; ela tende à percepção crítica dos fatos, em condições de comprometer-se com a luta política, aprender a vivê-la, a enfrentá-la, a mobilizar-se e organizar-se para a transformação, assumindo-se como “classe para si”, possuem condições ultrapassarem as condições que os “anestesiava” historicamente. A história como possibilidade em que a subjetividade assume o papel de sujeito e não só de objeto das transformações do mundo.

Freire (2003; 2008a) reforça que, na prática educativa, deve-se compreender a história como possibilidades e que há subjetividade na história numa relação dialética entre a consciência e o mundo. Assim, a intervenção crítica dos indivíduos possibilita a reconstrução do mundo, havendo um corpo consciente e seu reconhecimento de uma individualidade que não se dilui no social, mas que também não cresce fora dele, mas, sim, numa relação entre indivíduo e sociedade. Freire (2008a) compreende que a conscientização não para no momento do novo conhecimento, ela se dá numa unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. Freire (2010) afirma ainda que a consciência do mundo alude à consciência de *mim* no mundo, *com* ele e com os *outros*, que implica nossa capacidade de compreendê-lo e percebê-lo não apenas por uma experiência racionalista, mas, também, por meio de uma totalidade, que inclui a razão, os sentimentos, as emoções, os desejos que o meu corpo consciente do mundo e de *mim* capta do mundo. Os seres humanos deixam de ser suporte (FREIRE, 2000) e passam a estar em relação *com* o mundo. Por esse motivo, Freire (1996) afirma que há uma *consciência do inacabamento*, pelo fato de o ser humano tornar-se consciente de seu inacabamento, de sua inconclusão num permanente movimento de busca.

Podemos verificar que tanto Freire (1996) como Bakhtin (2004) consideram que a formação da consciência é inacabada. Na perspectiva freireana, com a justificativa de

que o ser humano é capaz de sempre saber mais, de *ser mais* e, na perspectiva bakhtiana pelo fato de que a consciência se dá na interação entre cada consciência individual e da palavra do *outro*, que nunca possui uma resposta verbal finalizada, mas sim em constante criação.

Vejamos, no capítulo seguinte, a ética e a estética, a ideologia e a consciência na perspectiva dos dois autores no que se refere ao papel das relações dialógicas.



### CAPÍTULO 3 – A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

*Somos vozes de um só coração  
Pedreiros, padeiros,  
Coristas, passistas,  
Malabaristas da sorte  
Todos, João ou José  
Sim nós  
Esses grandes artistas da vida  
(Gonzaguinha – Artistas da vida)*

Neste capítulo, analisamos a compreensão das relações dialógicas presentes nas perspectivas bakhtiniana e freireana. Verificamos, dentro dessas relações, os conceitos de linguagem, de signo e tema. Retomamos a questão da consciência, da ideologia e da relação do *eu* com o *outro* considerando a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, ligada à literatura e, na perspectiva freireana à educação.

#### 3.1 – A linguagem: a função do signo e do tema

Como pudemos notar ao discorrer a respeito da consciência, para Bakhtin (2004) os signos se apresentam na esfera ideológica; cada signo é considerado um fragmento da realidade e é um fenômeno do mundo exterior. Geraldi (2005) afirma que, para Bakhtin, “a linguagem é constitutiva da consciência e de toda atividade mental. O sujeito constitui-se das interações de que participa. Bakhtin estuda a relação da consciência com o sistema de signos, e também passa pela questão das atividades mentais do eu e do nós” (p.9). Dessa forma, notamos em Bakhtin (2004) que a compreensão (resposta a um signo sobre outro signo) manifestada por meio de um material semiótico (como ocorre no discurso interior) concebe que um signo se opõe a outro signo e que, sendo assim, a *consciência* só surge e se efetiva como realidade na materialização de signos (a interação social ocorre quando há a interação de uma consciência individual com outra consciência individual).

Assim, observamos que o signo só se constitui quando dois indivíduos formam uma unidade social. Ele existe devido à materialização da comunicação social que aparece na linguagem, e nela a *palavra* se denomina de “fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada

que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2004, p. 35-36). Entendemos ainda que ela possui um signo neutro, pois em cada sistema em que ela está presente há diferentes sistemas de signos que possuem um campo específico de criação ideológica não aplicável em todos os domínios.

A palavra, ainda, se constitui com o primeiro recurso da consciência individual de um indivíduo, o que a faz ter o papel de *material semiótico da vida interior* (p.37). Ela está junto com todo ato ideológico (para compreendê-lo é necessário o discurso interior) e não pode substituir os signos ideológicos, pois exprimir em palavras uma produção artística ou ritual religioso, por exemplo, é impossível. Mesmo assim, a palavra continua servindo de apoio aos signos ideológicos.

Dessa forma, Bakhtin (2004) assume que, quando um signo cultural é compreendido e possui um sentido, ele não pode ser caracterizado como isolado, mas, sim, como uma parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*, pertencente a uma refração ideológica verbal, sendo expressa pela palavra que definirá seus atos de compreensão e interpretação.

O autor propõe que compreendamos que a palavra está presentes socialmente e que há uma relação recíproca entre a infraestrutura e as superestruturas presente no material verbal. O ponto-chave de interesse, segundo ele, é “saber *como* a realidade (a infraestrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 2004, p.41). A palavra é composta por diversos fios ideológicos que entrelaçam as relações sociais em todos os domínios, e é o indicador das transformações sociais.

Freire (2006b) considera que, na relação dialógico-comunicativa, os indivíduos se comunicam por meio de um sistema de signos linguísticos, e a expressão verbal ocorre quando um dos sujeitos usa um quadro significativo comum a outro sujeito, como considerado por Bakhtin (2004). Freire (2006b) exemplifica que nossa linguagem técnica, com nossos signos linguísticos próprios, pode causar dificuldades na compreensão de um assunto, como a colheita. Por esse motivo, considera que o diálogo problematizador diminui a distância entre a expressão significativa do técnico e do camponês em torno do significado, possibilitado a comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes sobre determinado assunto.

A educação, de acordo com Freire (2006b), é comunicação, é diálogo, onde, ao contrário de se ter apenas transmissão de saberes, ocorre o encontro dos indivíduos interlocutores, na busca da significação dos significados. O autor utiliza-se da definição de Urban, que considera que os atos comunicativos ocorrem em dois planos: “um, em que o

objeto da comunicação pertence ao domínio do emocional: outro, em que o ato comunica conhecimento ou estado mental” (p. 69). A primeira, de pouco interesse para o autor, corresponde ao nível emocional de um sujeito no outro, seja o medo, alegria, ódio, etc. Nesse nível não há admiração do objeto por parte dos indivíduos. A admiração do objeto ocorre, no segundo nível, por meio dos signos linguísticos, pois a comunicação se dá entre os sujeitos mediatizando e oferecendo um fato cognoscível e realizando uma comunicação em que se transmite um conhecimento de um indivíduo a outro, buscando compreender a significação do comunicado. A característica desse segundo nível é ser fundamentalmente linguística e nela “não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto ou realidade*. Não há pensamento que se refira à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas (p. 70).

Freire (2006b) ainda afirma que, para haver comunicação, os signos devem possuir o mesmo significado. Para tanto, utiliza dos fundamentos de Adam Schaff, que define dois tipos de comunicação: um que se centra nos significados, e outro em que os conteúdos são as convicções. Neste último, além de ter que compreender o signo, pode haver adesão ou não à convicção colocada por um dos sujeitos. Já na comunicação que se centra nos significados, os sujeitos devem ser “capazes de reconstruir em si mesmos, de certo modo, o processo dinâmico em que se constitui a convicção expressa por ambos através dos signos linguísticos” (p. 71). Dessa maneira, no caso da comunicação entre agrônomo e camponês, há relações sociais em que os signos *apontam para* o anúncio de algo.

Assim, quando um educando lhe questiona algo, o educador não repete simplesmente o que já explanou, numa prática verbalista e assistencialista, mas, sim, explora seus múltiplos ângulos e novos caminhos para alcançar o objeto. Deve o educador problematizar e mediatizar os conteúdos *com* os educandos. Essa problematização é dialética, compromete-se com o processo e abre novos caminhos para a compreensão do objeto analisado. Esse campo da comunicação exige dos sujeitos envolvidos na problemática o entendimento dos signos significantes dos significados, para que ocorram a compreensão exata dos termos e a análise crítica. A problematização, ainda, é a reflexão sobre um determinado conteúdo para agir melhor na realidade.

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. Significa “re-ad-mirá-lo”, através da

“ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada. Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Ai reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica. (FREIRE, 2006b, p. 83-84)

Bakhtin (2004) analisa diferentes autores de épocas passadas e de seu tempo, para analisar filosoficamente seus estudos. O autor conclui que a teoria de Plekhánov e de boa parte dos marxistas, chamada de psicologia do corpo social, possui ligação entre a estrutura sociopolítica e a ideologia (no sentido estrito do termo – ciências, arte, etc.) e realiza-se por meio da interação verbal. Sem a interação, a estrutura se torna mítica, presente apenas na alma. A psicologia do corpo social é o contrário: ela é exteriorizada por meio na palavra, no gesto e no ato. Está presente na superfície, na troca, no material, principalmente o verbal e se manifesta nos diversos aspectos da enunciação sob a forma dos diferentes tipos de discursos – interiores ou exteriores.

O autor afirma que, dependendo da condição de uma situação social, as formas de interação verbal reagem de diferentes maneiras. A materialização da palavra na psicologia social possui deslocamentos sutis que, mais tarde, serão expressões de produções ideológicas acabadas. Observamos, pois, que existem dois tipos de pontos de vistas diferenciados na psicologia do corpo: a do *conteúdo*, ou seja, dos temas tratados num determinado tempo, e a dos *tipos e formas de discursos* por meio dos quais os temas tomam forma, são pensados e experimentados. De acordo com o autor, até aquele momento o estudo da psicologia do corpo social estava voltado apenas ao conteúdo. Então, ele passa a discutir o segundo ponto de vista em conexão com o problema da enunciação, do diálogo e dos gêneros linguísticos. Sinaliza que cada época e grupo possui formas de discursos específicos que, por sua vez, têm grupos de temas.

Dessa forma, Bakhtin (2004) evidencia que as formas dos signos estão relacionadas às organizações sociais e condições de interação dos indivíduos. De acordo com ele, para compreender o processo de refração dialético do indivíduo no signo, é necessário seguir as seguintes regras metodológicas:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura). (BAKHTIN, 2004, p. 44 – grifos do autor)

Em cada momento da sociedade, há grupos de objetos particulares que darão origem aos signos. Esses objetos estão ligados às condições socioeconômicas de um referido grupo e não apenas ao arbítrio individual. Um signo só toma um valor social a partir do momento em que possui a ideologia de um grupo.

No mesmo sentido, temos na perspectiva freireana o signo tomando valor social de acordo com a ideologia. Podemos notar essa questão ao definirmos o papel da linguagem para o autor. Vale ressaltar que Geraldi (2005) concebe que é possível tratar a linguagem de três formas em Paulo Freire:

1. Pode-se tratar da linguagem em seu sentido estrito de língua ou dos recursos linguísticos que Paulo Freire usou, e muitas vezes, criou em suas obras, e então a expressão poderia ser traduzida por outra: a linguagem de Paulo Freire.
2. Pode-se tratar da linguagem enquanto estruturação discursiva do pensamento de Paulo Freire, buscando na sua «ordem» discursiva um conjunto de elementos que poderiam ajudar a caracterizar o *ethos* do locutor, o lugar que escolheu e de onde proferiu suas falas, e então a expressão poderia ser traduzida por outra: o discurso de Paulo Freire.
3. Pode-se tratar da linguagem enquanto fenômeno ou categoria de pensamento tal como concebida pelo autor em seu funcionamento próprio a partir do qual outros fenômenos sociais e pedagógicos podem ser explicados ou pela qual estes outros fenômenos necessariamente transitam” (p. 2).

Para este estudo, adotamos a terceira forma. Para isso, tomemos o início dessa discussão com a definição do conceito presente na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Nela, Freire (1979) entende que numa perspectiva não-dualista, tanto pensamento quanto linguagem se constituem como um todo e sempre se referem à realidade de um indivíduo que pensa.

O autor compreende que o pensamento-linguagem<sup>33</sup> incide numa relação dialética entre o sujeito e sua realidade cultural e histórica concreta. Assim, onde existem processos culturais alienados, as sociedades se tornam dependentes e, conseqüentemente, também alienadas; o mesmo ocorre com o pensamento-linguagem, pois, se não é presente no indivíduo dessa sociedade um pensamento autêntico, se a realidade não é objetivamente vivenciada, o pensamento deixa de ser um instrumento de ação e se perde em palavras “falsas e eficazes” (p. 44), e os indivíduos ficam incapazes de se comprometerem com o mundo em que vive.

Dessa maneira, numa sociedade alienada, os indivíduos compreendem e refletem de acordo com o pensamento da sociedade que está no poder. Ao contrário, quando refletem por si mesmos, mediados pela práxis do coletivo, seu pensamento insere-se na transformação para o coletivo. Para que o indivíduo esteja com o mundo e no mundo, é

---

<sup>33</sup> Freire (1979) adota o termo de pensamento e linguagem com hífen, sem dissociá-los.

necessário que ocorra o diálogo. Freire (1981) reafirma que os homens são seres de práxis, do quefazer, já que o fazer é na ação e reflexão; são ainda seres que emergem no mundo, objetivando-o, conhecendo-o e transformando-o.

Bakhtin (2004) traz em seus estudos o caráter importante do tema. Ao considerarmos o conteúdo do signo, ou seja, o seu tema, notamos que ele contém sempre um indicador de valor social que chega à consciência individual de cada sujeito, mas mantém o caráter ideológico. Dessa maneira, o autor conclui que tema e forma do signo ideológico não se separam (a não ser abstratamente), pois possuem as mesmas forças e condições que darão origem a ambos.

O autor nos alerta sobre a necessidade de o marxismo constituir uma psicologia objetiva com fundamentos sociológicos, pois a consciência se constitui de um fato socioideológico. Para tanto, é necessário a junção da *vivência interior* com a *vivência exterior* objetiva, para que se desencadeie uma atividade mental que possua uma significação que não é uma realidade isolada, mas, sim, manifestada no signo. A significação é uma relação do signo (como realidade isolada), com uma outra realidade (por ela substituível, representável, simbolizável). A mesma compreensão pudemos notar quanto à perspectiva freireana. Bakhtin (2004) afirma que a atividade mental será expressa exteriormente por um signo – seja por gestos, palavras ou outro meio. Entendemos, dessa forma, que a atividade psíquica interior ocorre para a exterior operando a passagem de um código a outro. No conjunto desse processo, está o material semiótico, que se constituirá de tudo que pode tornar-se expressivo no indivíduo. O autor afirma que todo signo ideológico exterior irá desenvolver-se nos signos interiores e na consciência.

De posse dessas definições, Bakhtin (2004) define que a linguagem deve ser fundamentalmente inserida numa única esfera: a da relação social organizada. Compreende que se deve situar os sujeitos emissores e receptores no som ao meio social. Tanto locutor quanto ouvinte devem pertencer à mesma comunidade linguística e integrar numa unicidade de uma situação social imediata para que ocorra um fato de linguagem.

Para discutir essa questão, o autor faz uma diferenciação entre duas orientações que se colocam na linguística. A primeira, a do *subjetivismo idealista*; e a segunda, a de *objetivismo abstrato*, para então considerar que a consciência linguística do locutor e do receptor não se relacionam com o sistema abstrato de formas normativas e, sim, com a linguagem em seus conjuntos de contextos possíveis de uso. “*A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase*

*exclusivamente associados à expressão escrita)*” (p.95 – grifos do autor). Não escutamos ou pronunciamos as palavras em si, mas, sim, seu sentido ideológico. A consciência linguística do falante não utiliza a forma linguística, ele a utilizará apenas em enunciações precisas que implicam um contexto ideológico. Os critérios de correções de enunciações se aplicam em casos específicos, como no estudo da língua. Para tanto, o autor que é necessário elaborar procedimentos característicos que não estão dependentes pelas motivações da consciência do locutor.

Bakhtin (2004), ainda, critica a análise abstrata e a forma como os filólogos encaram a língua como objeto sincrônico, como sistema de formas normativas, isolada e sem compreensão ideológica ativa. Exemplifica que, mesmo nessa abordagem, onde se trata de línguas mortas presentes em documentos escritos ou monumentos, deve ser considerado que os registros estavam num determinado momento da história e que possuíam um interlocutor e uma compreensão ideológica.

O autor analisa o pensamento subjetivismo individualista ligado ao Romantismo. Segundo ele, os primeiros estudiosos da língua materna que consideravam que a atividade mental era o meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento. Compreendiam que o ponto de partida de reflexão da língua era a enunciação monológica, puramente individual, como uma expressão da consciência individual. A expressão categoria é compreendida pelos subjetivistas como: “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN, 2004, p. 111). A expressão possui o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação* para o outro (ou também para si mesmo). A teoria da expressão pressupõe que haja certo dualismo entre o interior e exterior, porém o primeiro precede ao segundo. Dentro do pensamento subjetivista, o autor considera que há vertentes que rejeitam as teorias de expressão, considerando que esta categoria deforma a pureza do pensamento interior, mas ainda assim o material exterior é um material passivo ao interior.

Dessa forma, Bakhtin (2004) considera que a enunciação é produto do intercâmbio entre dois indivíduos organizados socialmente. A palavra sempre se dirige a um interlocutor e varia de acordo com uma determinada hierarquia social. Está presente, no contexto da enunciação, um horizonte social que determina certa criação ideológica do grupo e da época a que pertence. O interlocutor extrai uma série de signos disponíveis num estoque social, e o próprio uso desses signos na enunciação concreta é completamente determinado pelas relações sociais. O estilo individual da enunciação é, assim, o reflexo do contexto da interação social que se constrói numa determinada enunciação. “*A situação social mais*

*imediate e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”* (BAKHTIN, 2004, p. 113). A enunciação é determinada pelos participantes dos atos da fala. Assim, durante a relação com um ouvinte, há dois polos em que se realizarão a tomada de consciência e a elaboração ideológica. A atividade mental oscila de um polo a outro: um, denominado *atividade mental do eu*, e o outro, de *atividade mental do nós*:

Na verdade, a atividade mental do *eu* tende para a auto-eliminação; à medida que se aproxima do seu limite, perde a sua modelagem ideológica e conseqüentemente seu grau de consciência, aproximando-se assim da reação fisiológica do animal. A atividade mental dilapida então o seu potencial, seu esboço de orientação social e perde portanto sua representação verbal. Atividades mentais isoladas, ou mesmo seqüências inteiras podem tender para o polo do *eu*, prejudicando assim sua clareza e sua modelagem ideológica, e dando provas de que a consciência foi incapaz de enraizar-se socialmente. A atividade mental do *nós* não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. A atividade mental do *nós* permite diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica. (BAKHTIN, 2004, p. 115 – grifos do autor)

Bakhtin (2004) considera que a atividade mental possui ainda uma classificação à parte: a *atividade mental para si*, que é vista como individualista. O individualismo é considerado como uma forma ideológica característica da atividade mental do *nós* da burguesia. É do exterior que vem a consciência do próprio valor, é dele que vem a explicação ideológica do meu *status* social, da defesa da lei de um objetivo maior: a minha posição econômica individual.

Uma estrutura diferenciada é a da atividade mental *para si isolada*. Nela tem-se a competência e a força de sentir-se no seu direito isolado enquanto indivíduo e se apoia no *nós*. De acordo com Bakhtin (2004), para Tolstoi é um confronto entre o pensamento em si e o público. A personalidade que se explana, vinda do interior, é um produto da inter-relação social; e a atividade mental do sujeito constitui uma expressão exterior também advinda do território social que se desencadeará sob a forma de enunciação.

Desta maneira, a atividade mental tende para uma expressão inteiramente realizada, mas pode também ser inibida, uma vez que, ao ser materializada, ela pode estruturar a vida interior e se tornar estável, adaptando-se a essa vida, aos seus caminhos e orientações possíveis. Essa atividade mental centrada na vida cotidiana, com uma ideologia do cotidiano, é diferenciada dos sistemas ideológicos constituídos (artes, moral, direto etc). Na ideologia do cotidiano, a palavra interior e a exterior estão desordenadas e não fixadas



num sistema. Na literatura marxista, a ideologia do cotidiano possui o nome de “psicologia social”. Entretanto, Bakhtin (2004) evita usar esse termo, pois a ele importa o conteúdo do psiquismo e da consciência que são exatamente ideológicos e determinados por fatores sociológicos.

Por sua vez, os sistemas ideológicos constituídos das artes, da moral, do direito e da religião firmam-se a partir da ideologia do cotidiano e dão tom a ela. O autor considera que os produtos ideológicos possuem um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano. Essa pode ter vários níveis definidos: pela escala social, que mede a atividade mental e a expressão, e também pelas forças sociais. Aí, a atividade mental e a expressão podem ser limitadas e confusas, pertencendo a um quadro fortuito (isolada da vida espiritual das pessoas) e limitado de alguns indivíduos. Essas atividades mentais ainda seriam de base sociológica e ideológica, mas se encaixariam na fronteira do normal e do patológico, não encontrando assim uma expressão completa e diferenciada. Esse seria então o nível inferior da ideologia do cotidiano, onde se encontram as atividades mentais, pensamentos confusos e orientações sociais incapazes de viver em nossa alma.

Os níveis superiores da ideologia do cotidiano estão em ligação direta com os sistemas ideológicos e possuem caráter de responsabilidade e criatividade. Ela é mais modificável e sensível que as ideologias já estabelecidas e é capaz de realizar mudanças da infraestrutura socioeconômica mais rapidamente. Nos níveis superiores da ideologia do cotidiano, em seu discurso interior, está a atividade criadora, que se constitui da orientação social do indivíduo. Nela ocorre a passagem pela prova da expressão externa. Aí, podem ser situadas as palavras, as entoações e os movimentos interiores que passam pelo refinamento social, como diz Bakhtin (2004): “pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social” (p. 121). Verifica-se que à medida que a enunciação se integra ao sistema ideológico, os níveis inferiores da ideologia do cotidiano deixam de ter importância, já que o objetivo sociológico possui fator definitivo. Estando o discurso interior e externo situado na língua, o autor define que ela é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que ocorre por meio da enunciação/enunciações.

Observamos acima que a linguagem para Bakhtin (2004), ocorre, fundamentalmente, por meio da esfera social organizada, em que locutor e ouvinte pertencem à mesma comunidade linguística e integram uma situação social dada. Nessa questão, trata o autor da importância dos aspectos objetivos e subjetivos nessa interação, destacando seus sentidos ideológicos presentes na consciência individual de cada sujeito. A linguagem se dará

por meio da enunciação, ou seja, do intercâmbio entre, no mínimo, dois indivíduos organizados socialmente e ainda, considerando-se os signos, o estilo individual da enunciação e que nela, durante a relação com um ouvinte há dois polos em que se realizará a tomada de consciência e a elaboração ideológica. Essas razões desencadeiam uma atividade mental em que o eu e o *outro* constituem uma atividade mental do *nós*. Entretanto, o autor sinaliza que pode essa atividade mental ser uma *atividade mental para si* quando esta possui a forma ideológica da burguesia.

Em sua obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (2005) também trata da questão da linguagem em que o *nós* pode ser transformado numa ação para um *eu isolado*, ou seja, sem a preocupação de há uma *outro* na sociedade, comum pensamento das classes dominantes, assim ele afirma que não há linguagem sem discutir poder:

Não é possível discutir linguagem sem discutir poder, sem pensar as classes sociais e suas contradições. [...] É fundamental a identidade cultural, que passa pela de classe, dos educandos. O respeito, por isso mesmo, à sua sintaxe, à sua semântica. E é isso que não ocorre entre nós quando desconsideramos ou mal consideramos o discurso dos meninos e meninas populares. Quando, mais que insinuamos, deixamos clara a nossa repulsa à sua forma de falar, de escrever, de pensar, como feia, inferior e errada. É isto o que ocorre também em sociedades ditas *multiculturais* onde a língua e a cultura hegemônicas esmagam e inferiorizam a língua e a cultura das assim chamadas *minorias*. A discriminação linguística é um preconceito de sexo, de raça e de classe também. Temos, na verdade, que respeitar a linguagem popular tanto quanto temos que respeitar o conhecimento das classes populares para, com elas, ir além dele. A linguagem é culturalmente um dos importantes aspectos do processo de democratização das sociedades. Naturalmente, quando falamos em linguagem popular, corremos o risco, de um lado, de cair no elitismo e considerar a expressão linguística das classes populares como algo feio e inferior, de outro, de cair no basismo e negar a importância e a própria necessidade que as classes populares têm de dominar a sintaxe dominante. Necessidade de dominar a sintaxe dominante para não apenas sobreviver mas também para melhor lutar pela transformação da sociedade malvada e injusta em que são humilhadas, negadas e ofendidas (FREIRE, 2005, p. 137-139)

Freire (2008a) comenta que, de 1964 a 1969, acompanha de perto a luta ideológica, por meio dos “círculos de cultura”, ao vivenciar os camponeses realizando análises de sua realidade local e nacional:

Era como se, de repente, rompendo a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-se que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação. E não vai nisto nenhum idealismo. A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quando necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas

classes populares o desenvolvimento da linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila 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. (p. 40-41)

Mais adiante, Freire (2008a) chama a atenção para um fato enfatizado no livro *Pedagogia do Oprimido*: “a relação entre a clareza política na leitura de mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça” (p.42); e adiante complementa que “o que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica” (p. 43).

Nessa luta, Freire (2008a) diz sobre a ignorância no papel da linguagem na história, de incontinência verbal, palavreado irresponsável, com o desmando que não possui relação com uma posição progressista, nem com a luta de práxis política e histórica. Compreende que a continência verbal é, assim, uma virtude indispensável aos que sonham por um mundo melhor, em que as pessoas se encontram em permanente libertação. Segundo Geraldi (2005):

Paulo Freire inúmeras vezes chama a atenção para a importância do processo comunicativo e para as formas da linguagem nestes processos. Ao defender que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, não ignorou que o mundo é lido através de nossas compreensões e estas não se dão no vazio, mas na experiência social, no convívio com o mundo e com os outros: expressa-se em linguagem. Mesmo quando usava conceitos como «consciência ingênua», defendia que o conhecimento crítico, o apossar-se da realidade resulta de uma educação dialógica e ativa, e por isso mesmo sempre recoberta pela palavra. Já em sua crítica ao «mutismo» da cultura brasileira, faz a defesa dos processos dialógicos como essenciais na construção social das subjetividades. «As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico» (Freire, 1971: 69). É desnecessário buscar mais exemplos: os leitores de Paulo Freire conhecem o quanto para ele os processos interlocutivos, as interações sociais, e dentre elas as interações verbais, são essenciais na construção do pensamento crítico e, portanto, na construção das consciências. (p. 8-9)

Podemos destacar que o fator ideológico marca a história do sujeito que está no mundo, sendo a linguagem o caminho pelo qual, na perspectiva bakhtiniana, o sujeito interage no mundo. Para Paulo Freire, é uma das relações dentre tantas existentes, que fazem a mediação do indivíduo com o mundo. Ambas podem ser consideradas marcadamente como uma relação que visa a democracia e a liberdade. Isso ocorre, em Bakhtin, pela relação com o

horizonte de possibilidades que o sujeito possui e, em Paulo Freire, em relação à transformação sempre inacabada, como também concebe Bakhtin. Veremos, no item seguinte, como se dão as relações dialógicas para Bakhtin e Paulo Freire.

### **3.2. As relações dialógicas: a interação entre os sujeitos do discurso em Bakhtin e o aspecto democrático em Freire**

Bakhtin (2004) considera que o diálogo é uma forma, das mais importantes, de interação verbal. Ele não se restringe apenas à comunicação em voz alta (entre pessoas, face a face), mas inclui *qualquer* tipo de comunicação verbal. O livro, por exemplo, é o ato de fala impresso e também um elemento de comunicação verbal. O discurso escrito “é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (p. 123)

Para o autor, qualquer enunciação, considerada significativa e completa, compõe apenas uma *fração* de um fluxo de comunicação ininterrupto referente à vida cotidiana, à arte, à política etc. Mas essa comunicação verbal se constitui apenas de um período na evolução contínua de um grupo social determinado. Ele afirma que, por isso, é necessário que a comunicação verbal seja compreendida e explicada dentro de uma situação de produção em perpétua evolução, considerando-se seu atos sociais de caráter não verbal, como gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual e cerimônias.

Concluimos que a língua vive e evolui na comunicação verbal concreta. Para o estudo dela, segundo Bakhtin (2004), a seguinte ordem metodológica deve ser adotada: primeiramente, as formas e os tipos de interação verbal devem estar em conexão com as condições concretas em que se realiza; depois, as formas das diferentes enunciações, dos atos de fala isolados podem estar em ligação estreita com o todo do elemento (as categorias de atos de fala da pessoa e na criação ideológica de uma determinada interação); e, por último, depois dessas etapas é possível realizar o exame das formas da língua na interpretação linguística habitual (p.124). O autor ainda formula um próprio ponto de vista a cerca do que considera a língua:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta da língua*. 2.

A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*. 3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*. 4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada. 5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto* (p.125)

O autor, então, discorre que o tema (unidade temática) é o sentido da enunciação completa. O tema deve ser único, pois, do contrário não haveria base para definir a enunciação. Ele é a expressão de uma situação histórica dada que deu origem à enunciação. Para Bakhtin (2004) “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isso é o que se entende por tema da enunciação” e mais adiante complementa que “o tema é um *sistema dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado movimento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. (p. 129 – grifos do autor)

O autor concebe que não há como nos limitarmos ao caráter não reiterável e historicamente singular de cada enunciação concreta. No interior do tema, a enunciação é dotada de significação; esta, por sua vez, constitui-se dos elementos da enunciação reiteráveis e idênticos quando são repetidos.

Podemos concluir, em consonância com o autor, que não há tema sem significação, e o contrário também não. Não há como definir a significação de uma palavra isolada sem dar a ela o elemento do tema. Este perderia seu sentido se não se apoiasse na significação. Assim, notamos que o tema forma o *estágio superior real da capacidade linguística de significar*, podendo apenas determinar algo. Já a significação não é nada em si mesma, mas um potencial e uma possibilidade de significar algo do tema. Concluimos, então, que na investigação da significação, se tivermos uma orientação para a direção do estágio superior, temos o tema, pois se caracteriza por uma significação contextual de uma dada palavra de uma enunciação concreta. Mas, se temos uma orientação para a direção do estágio

inferior, temos aí uma significação de uma palavra no sistema da língua, ou seja, uma palavra dicionarizada.

A diferenciação entre tema e enunciação fica nítida em junção com o problema da compreensão. A compreensão deve ser ativa, contendo um início de resposta, pois assim ela nos permite entender o tema. Para compreendermos a enunciação de alguém, devemos nos orientar para o lugar apropriado à situação correspondente, pois tendemos compreender cada palavra da enunciação de que estamos participando, e corresponder com uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais substancial e mais profunda for essa réplica, mais real é a nossa compreensão, constituindo uma enunciação ativa e responsiva. Daí que a compreensão é considerada como uma forma de *diálogo*, pois compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Assim, a significação é o efeito da interação entre locutor e receptor por meio da interação verbal.

Durante a fala real, a palavra possui, além do tema e significação, também o acento apreciativo. Em seu nível mais superficial, temos no acento apreciativo a entoação expressiva. Bakhtin (2004) exemplifica a situação descrita por Dostoiévski no *Diário de um Escritor* em que relata uma ocasião em que seis operários embriagados usam um único substantivo – uma única palavra – de seis formas distintas e se fazem compreender perfeitamente. A conversa entre os operários possui entoações que exprimem apreciações dos interlocutores que são definidas pela situação social imediata da conversa; por esse motivo, não há necessidade de um suporte concreto. Cada operário possuía um tema próprio. Concluimos, então, que o tema se faz completo por meio da entoação expressiva, sem o auxílio da significação das palavras da articulação gramatical. O autor afirma que “os acentos apreciativos dessa ordem e as entoações correspondentes não podem ultrapassar os limites estreitos da situação imediata e de um pequeno círculo social íntimo. Podemos qualificá-los como auxiliares marginais das significações linguísticas”. (p. 134)

Assim, existem situações em que a audiência social é maior, decorrendo uma grande importância à apreciação. Nesse tipo de situação, a entoação não traduz o valor apreciativo de forma adequada, servindo apenas como orientadora na escolha e distribuição dos elementos de sentido da enunciação. É necessário, pois, haver uma *orientação apreciativa*. Por esse motivo na enunciação viva, cada elemento possui um sentido e uma orientação num mesmo momento. Não haverá valor apreciativo em uma situação, quando os elementos abstratos estiverem no sistema da língua e não na estrutura da enunciação; por isso o autor considera que “por causa da construção de um sistema linguístico abstrato, os linguistas chegaram a separar o apreciativo do significativo, e a considerar o apreciativo como

um elemento marginal da significação, como a expressão de uma relação individual entre o locutor e o objeto do seu discurso” (p. 135).

O autor compreende que, na evolução histórica do tema e das significações, é fundamental considerar a apreciação social, já que a evolução semântica na língua está relacionada à evolução do horizonte apreciativo, no que se refere a um certo grupo social e à expansão da infraestrutura econômica.

Freire (1979) entende que o diálogo é o encontro entre os homens, sendo eles mediatizados pelo mundo a fim de dialogar. Ao falar as palavras, os homens transformam o mundo, significando-se nele e tornando o diálogo uma necessidade para sobreviver. Sendo assim, o diálogo é o encontro entre a reflexão e a ação dos que se orientam para transformar e humanizar o mundo, num sentido contrário ao de depositar opiniões e conceitos, nem na intenção de simplesmente realizar uma discussão sem comprometimento com a procura da verdade. “O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor” (FREIRE, 1979, p. 42).

O autor considera que o amor é o fundamento do diálogo, que deve unir os sujeitos sem relação de dominação, pois, do contrário, ele se torna patológico (sadismo ou masoquismo) e não um compromisso com os homens. Outros elementos constituem o diálogo, como a humildade, ou seja, a realização da aprendizagem e atuação sem se corromper. No diálogo, ainda se tem a fé, exigência que impõe ao homem poder fazer, refazer, criar e recriar o mundo para ser mais humano. Essa fé não pode ser ingênua.

Também há a criticidade, que rompe com a alienação e o uso do poder. Outro elemento do diálogo é a esperança, que está na confiança de que os homens busquem a movimentação e a comunhão com os outros. Segundo Freire (1979), o verdadeiro diálogo só existe se há o comprometimento com o pensamento crítico que tenha conhecimento da realidade como um processo de evolução e de transformação e que se realiza na ação.

O diálogo, para o autor, constitui, em sua essência, a ação revolucionária que, tendo a realidade como mediadora, possui o objetivo de humanizar os homens, de libertá-los da condição de oprimidos e de opressores, bem como de métodos desumanizantes. Mas sim de um método do diálogo que tenha a convicção de que oprimidos e opressores devem libertar-se por meio de sua própria conscientização.

Na realidade, o método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Conseqüentemente, a consciência é, por essência, um “caminho para” algo fora de si

mesma, que a rodeia e que ela apreende graças a seu poder de “idealização”. Portanto, a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra. (FREIRE, 1979, p. 44)

As relações dialógicas não se dão apenas no objeto de conhecimento proposto por educadores aos educandos, mas sim na delimitação do que conhecer. Assim posto, Freire (1979) considera que o diálogo não prevê a dominação, mas sim a simpatia e a reciprocidade (p. 21).

Freire (1981) acredita que, na educação problematizadora, o diálogo está presente, conforme vimos anteriormente, e se torna fundamental para uma educação como prática de liberdade. A palavra analisada no diálogo possui alguns elementos constitutivos, duas dimensões, quais sejam: a ação e a reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p. 91). Assim, se não há ação e reflexão, a palavra é inautêntica, é transformada em verbalismo, é alienada e alienante, é oca e não permite a denúncia do mundo, pois não possui compromisso com a transformação. E, se há a sobreposição apenas da ação ocorre o ativismo; se há apenas valorização da reflexão não há uma práxis verdadeira. Dessa maneira, o autor compreende que a palavra verdadeira permite transformar o mundo e, sendo assim, não pode ser privilégio de poucos, mas de todos:

Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, por tanto, na relação eu-tu (p. 93 – grifos do autor).

Assim posto, a diálogo é o meio pelo qual o homem ganha significado como homem e, por esse motivo, sua humanização não pode se reduzir ao ato de depositar ideias. O diálogo possui profundo amor pelo mundo e pelo homem, e o amor é diálogo; por isso, não se verifica no diálogo a dominação (nesse caso há o sadismo). No diálogo, há um ato de coragem, compromisso com os homens pela libertação, há humildade, busca-se a superação, tem-se fé nos homens (no poder de fazer e refazer, no criar e recriar, na vocação de *Ser mais*):

A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontra-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer, mas na e pela luta por sua libertação.



Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver.  
(FREIRE, 1981, p. 96)

Diz o autor que, tendo humildade, amor e fé no diálogo, tem-se então confiança entre os seres dialógicos durante a *pronúncia* no mundo. “A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (p. 96). Assim, o diálogo promove a junção dos homens para *Ser Mais*, para um pensar crítico e uma inquebrável solidariedade. No diálogo ainda se percebe a realidade como um processo, compreendendo sua temporalidade.

Notamos nesse item as questões iniciais do diálogo; mais adiante trataremos mais especificamente sobre essas relações em cada um dos autores que temos discutido até o momento. Vimos que Bakhtin (2004) considera que o diálogo é uma forma da interação verbal que não se restringe apenas à comunicação em voz alta (entre pessoas, face a face), mas inclui *qualquer* tipo de comunicação verbal (como a leitura de um livro). Qualquer forma de interação verbal possui uma discussão ideológica e qualquer enunciação compõe apenas uma *fração* de um fluxo de comunicação ininterrupto referente à vida cotidiana, à arte, à política etc. Essa comunicação verbal é fruto de um determinado período de um grupo social e explica determinada situação junto com os atos sociais de caráter não verbal (como gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual e cerimônias).

Vimos a questão do tema, que é o sentido da enunciação completa, sendo ele uma reação da consciência em *dever a ser em dever*. Não há tema sem significação e o contrário também não. Não há como definir a significação de uma palavra isolada sem dar a ela o elemento do tema. A diferenciação entre tema e enunciação fica nítida em junção com o problema da compreensão. A compreensão deve ser ativa, contendo um início de resposta, pois assim essa compreensão nos permite entender o tema. A compreensão é considerada como uma forma de *diálogo* (compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*). Assim, a significação é o efeito da interação entre locutor e receptor por meio da interação verbal. O autor confirma que, para entender a evolução histórica do tema e das significações, é fundamental considerar a apreciação social, já que a evolução semântica na língua está relacionada à evolução do horizonte apreciativo, no que se refere a um certo grupo social e à expansão da infraestrutura econômica.

### 3.2.a – As relações dialógicas em Bakhtin:

Bakhtin (2004) considera que as categorias morfológicas e sintáticas só fazem sentido no interior da enunciação e que é importante estudar a compreensão desta na língua e em sua evolução é importante de serem estudados, pois é na sintaxe que encontramos as formas da língua que mais se aproximam da enunciação (dos atos da fala). A análise sintática compõe um sistema abstrato da língua, pois são realizadas análises do corpo vivo da enunciação.

O autor considera que, se as categorias sintáticas forem consideradas apenas uma unidade da enunciação, elas não serão uma entidade global, nem uma enunciação completa. Para ele, o parágrafo, por exemplo, possui uma composição sintática variada, e a linguística contemporânea aplica apenas uma enunciação monológica, separando-a das definições ideológicas. Na análise sintática deve ser adotada uma base de comunicação verbal, não restrita à entoação.

Dessa maneira, o autor busca traçar caminhos do método sociológico em linguística, tentando fazer que ao menos algumas deduções de caráter histórico sejam analisadas sem a pretensão de causar grandes generalizações históricas, mas sabendo que elas possuem caráter provisório e hipotético. Bakhtin (2004) define que “o discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*”. (p. 144 – grifos do autor)

Ao falarmos dizemos a respeito de algo, definido como o conteúdo do discurso, ou seja, o tema de nossas palavras. O discurso de outrem possui mais do que o tema do discurso, ele conserva sua autonomia estrutural e semântica. Assim, essa enunciação citada só pode ser penetrada ao se integrar na construção do discurso.

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de *outra* pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas. A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora, conservando, pelo menos sob a forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (BAKHTIN, 2004, p. 144-145 – grifos do autor)

Dessa maneira nas formas de transmissão do discurso de outrem há uma *reação ativa* de uma enunciação a outra através de construções estáveis da própria língua. O fenômeno de *reação da palavra à palavra* é diferente do que se passa no diálogo. Nele não existem formas sintáticas de construir a unidade. Se ele está no contexto do discurso narrativo, então ele está no discurso direto, ou seja, numa das variantes do fenômeno de reação da palavra à palavra. Para compreender, o diálogo é necessária uma investigação das formas usadas na citação do discurso, já que essas formas possuem tendências básicas e constantes da *reação ativa do discurso de outrem*. Será na sociedade, por meio das escolhas e das estruturas gramaticais de elementos da apreensão ativa e por influência da economia, que apreenderemos o discurso de outrem e que também o receptor experimentará a enunciação de outrem na sua consciência (por meio do discurso interior).

O autor conclui que a língua é o reflexo de relações sociais estáveis dos falantes. Será de acordo com cada época e grupo que haverá uma forma ou outra, uma variante ou outra. A essência apreciativa da enunciação de outrem e tudo mais que tem um significado ideológico possuem sua expressão no discurso interior. A atividade mental (fundo perceptivo) é mediatizado pelo discurso interior e nele se opera a conexão com o discurso exterior apreendido. É no discurso interior que se executa a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, ou seja, a *orientação ativa do falante*. Bakhtin (2004) sinaliza que esse processo ocorre em dois planos:

De um lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. Ao mesmo tempo prepara-se a *réplica*. Essas duas operações, a *réplica interior* e o *comentário efetivo* são naturalmente, organicamente fundidos na unidade da apreensão ativa e não são isoláveis senão de maneira abstrata. Os dois planos da apreensão exprimem-se, objetivam-se no contexto narrativo que engloba o discurso citado. Qualquer que seja a orientação funcional de um determinado contexto – quer se trate de uma obra literária, de um artigo polêmico, da defesa de um advogado, etc. – nele discerniremos claramente essas duas tendências: o *comentário efetivo*, de um lado, e a *réplica*, de outro. Habitualmente, um dos dois é dominante. O discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas. É impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem levá-las em conta. (p. 148 – grifos do autor)

Assim verificamos que o discurso citado e o contexto de transmissão constituem termos de uma inter-relação dinâmica, que, por sua vez, reflete essa dinâmica dos indivíduos na comunicação ideológica verbal.

Bakhtin, em *O discurso no romance*, afirma que “qualquer palavra (qualquer enunciado concreto) encontra o objeto a que ele se refere já recoberto de qualificações,

envolto por uma atmosfera social de discursos, por uma espécie de aura heteroglótica (i.e., por uma densa e tensa camada de discursos) (Apud: FARACO, 2006, p. 49)”. Não há, assim, o toque das palavras nas coisas, e sim apenas as palavras recobrando as coisas, sendo uma *complicada* interação dialógica. Daí a afirmação de que os signos não apenas refletem o mundo, mas também o refratam. Conforme verificamos anteriormente, os signos podem apresentar a realidade externa sempre de modo refratado. Nós não apenas descrevemos o mundo, mas também o construímos e o apreciamos de formas diferenciadas e contraditórias; damos diferentes sentidos a ele. Também não podemos significar algo sem refratar que está presente na história e na diversidade das experiências humanas. E essas experiências, por serem múltiplas e heterogêneas, caracterizam os signos como plurívocos, multissêmicos de acordo com o quadro semântico e axiológico de uma determinada dinâmica histórica. Assim, notamos que os signos se tornam vivos e móveis de acordo com essa pluralidade social.

Bakhtin, em *O problema do conteúdo, do material e da forma verbal*, afirma que há uma dinamicidade no universo das significações presente nas criações ideológicas. Faraco (2006) considera importante enfatizar que há certas vontades sociais impostas e que tentam controlar os discursos, monologizando o diálogo, tornando o signo monovalente; e que, para tanto, Bakhtin propõe que na vida sejam realizados a carnavalização e o plurilinguismo dialogizado, uma vez que cada palavra não é dita pela primeira nem pela última vez e nem possui um limite em seu contexto dialógico. Já que em qualquer momento do diálogo:

[...] existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles são lembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo). Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno. O problema da grande temporalidade (p.170). (p. 52 – grifos do autor)

Percebemos, assim, que Bakhtin (2010) considera que o universo da criação verbal possui caráter material, histórico e sociossemiótico. Considera ainda que a enunciação de um signo possui diferentes quadros semântico-axiológicos de acordo com os valores sociais de grupos. Inclui, nesses quadros, as diferentes vozes sociais. Percebemos que a compreensão da criação verbal a língua é constituído de uma variedade geográfica, temporal e social, bem como de um conjunto de vozes sociais – designado como heteroglossia ou plurilinguismo.

De acordo com Faraco (2006), no texto de Bakhtin *O discurso no romance* o autor apresenta a dinamicidade semiótica, chamada por ele de *heteroglossia dialogizada* ou

*plurilinguismo dialogizado*. O que importa ao filósofo era o encontro sociocultural das vozes sociais e as formas que nela se estabelecem: “elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (57). Os enunciados se dão na fronteira, ou seja, no plurilinguismo dialogizado. De acordo com Faraco, Bakhtin considera que, na dinâmica do universo da criação ideológica, há um conjunto de vozes sociais que, estão numa cadeia de responsividade; assim os enunciados respondem ao já-dito e provocam respostas diversas, sem limites ao contexto dialógico.

Faraco (2006) compreende que Bakhtin concebe que a dialogicidade pode ser apresentada em três dimensões:

a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já-dito”. *Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva*; b) todo dizer é orientado para a resposta. *Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que ele seja: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social”*; c) todo dizer é internamente dialogizado: *é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada; o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado – ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia (conforme diz ele no manuscrito O problema do texto, p. 120-121). (In: FARACO, 2006, p.58 – grifos do autor)*

A respeito do conceito de diálogo, Faraco (2006) discute que essa palavra “designa, comumente, uma determinada forma composicional em narrativas escritas, representando a conversa dos personagens. Pode designar também a sequência de fala dos personagens no texto dramático, assim como o desenrolar de uma conversação na interação face-a-face” (p.58), porém afirma que os membros do Círculo de Bakhtin não teorizam a respeito desse sentido. Assim o diálogo concreto, seja a conversa do cotidiano, a discussão científica e outros, são consideradas réplicas simples. O diálogo face a face, ou o diálogo no sentido estrito do termo é o foco de atenção do Círculo não em sua forma composicional, mas sim como um documento social, sendo o espaço onde pode ser observada a dinâmica da interação entre as vozes sociais. A preocupação não está no diálogo propriamente definido, mas no que ocorre com ele em suas formas e significações, em suas interações sociais e ideológicas, em suas relações dialógicas que “são mais amplas, mais variadas e mais complexas do que a relação existente entre as réplicas de uma conversa face a face. O objeto

efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas *relações dialógicas* nesse sentido lato ('mais amplas, mais variadas e mais complexas') (p. 60 – grifos do autor)".

Observamos, desse modo, a valorização do cotidiano (por exemplo, o pedido de uma informação na rua) e também das práticas socioideológicas culturalmente elaboradas (artes, ciências, direito, filosofia, religião, etc). Obviamente, essas duas esferas possuem realidades em interdependência e devem ser analisadas no conjunto de sua época. Voloshinov explica mais o evento do diálogo face a face, sendo de caráter intrinsecamente social. Bakhtin critica em *O problema do texto* a concepção estreita de dialogismo que considera apenas a forma composicional. Valoriza, pois as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, considerando não apenas o evento da interação face a face, mas também todos os constituintes da interação verbal. Em *Problemas na poética de Dostoiévski*, Bakhtin afirma que para se ter relações dialógicas, é necessário que o material linguístico esteja na esfera do discurso e que se tenha transformado em um enunciado, fixando a posição de um sujeito social. Dessa maneira, será possível responder e realizar réplicas ao dito, confrontando-se opiniões, buscando seu sentido e a ampliando.

Bakhtin (2008) inicia o livro sobre Dostoiévski (1821-1881) afirmando que ele não parecia apenas um autor e artista, mas sim um conhecedor de uma série de personagens (Raskólnikov, Míchkin, Stavróguin, dentre outros), pois seus heróis compunham diferentes filosofias, inclusive contraditórias. Eles possuíam independência e competência ideológica diferentes da filosofia de Dostoiévski apresentando, assim, uma multiplicidade de vozes e consciências independentes, e ainda possuíam uma autêntica **polifonia** de vozes plenivalentes, ou seja, que tinham valor pleno, que mantinham relação de discurso com as outras vozes em relação de igualdade com os participantes do diálogo. Essas consciências eram equipolentes, pois participavam do diálogo em igualdade, sem perderem o Ser em consciências autônomas. As personagens de Dostoiévski não são simples objetos do autor, mas, sim, os próprios sujeitos do discurso significante. Bakhtin (2008) considera que Dostoiévski é o criador do romance polifônico, do gênero romanesco, onde a voz do herói é plena em si mesma e em relação com o mundo e possui, ao lado da palavra do autor, uma voz plenivalente.

De acordo com o autor, a existência da consciência do outro que possui plenos direitos é o que determina o *conteúdo* do romance - a catástrofe da consciência desagregada – considerado o princípio da cosmovisão de Dostoiévski, o qual ele estende ao mundo de seus heróis. Dostoiévski possuía diversas características: concebia o valor da individualidade, vista em termos objetivo-artísticos, mostrando a individualidade do outro sem reduzir a uma objetividade psíquica; em suas obras, havia vários mundos e várias consciências

plenivalentes, que permitiam à matéria desenvolver sua originalidade e especificidade sem rompê-la ou mecanizá-la. Assim, em seu romance polifônico, a problemática ocorre em volta da última dialogicidade:

A saúde e a força, o pessimismo radical e a fê fervorosa na redenção, a sede de viver e a sede de morrer travam aqui uma luta que nunca chega ao fim. A violência e a bondade, a arrogância do orgulho e a humildade da vítima são toda a imensa plenitude da vida consubstanciada em forma relevante em cada partícula das suas obras. Cada um pode, com a mais rigorosa honestidade crítica, interpretar a seu modo a última palavra do autor. Dostoiévski é multifacético e imprevisível em todos os movimentos do seu pensamento artístico, suas obras são saturadas de forças e intenções que, pareceria, são separadas por abismos intransponíveis (BAKHTIN, 2008, p. 20)

O autor considera que, na polifonia, tem-se a combinação de várias vontades individuais e nela se realiza a saída dos limites da vontade. A vontade da polifonia é as muitas vontades do acontecimento. Para tanto, era possível verificar, na obra de Dostoiévski, o homem no homem, no qual é possível ter a consciência desabrochada em sua forma mais profunda. O romance polifônico inédito presente nas obras de Dostoiévski era definido, então, como inteiramente dialógico, pois nas relações dialógicas os elementos e estruturas possuíam posições de contraponto. Essas relações são fenômeno quase universal que adentra em toda a linguagem e vida humana.

A respeito da palavra do outro, observamos que o discurso da vida prática contém muitas palavras do outro, as quais fundimos em nossa voz, esquecendo a quem pertenceram; e com outros reforçamos as nossas próprias palavras, nos autorizando a usá-las; e ainda vestimos nossas intenções que são estranhas a estas palavras.

Dessa forma, analisamos que, para Bakhtin (2008) a palavra não pode ser vista como um objeto, mas como um meio permanentemente ativo, mutável de comunicação dialógica que não se basta a uma consciência e a uma voz. A palavra existe de boca a boca, de um lugar a outro, de um grupo a outro, sem poder se libertar do contexto que a integrou.

Assim, Bakhtin (2010), por meio da obra de Dostoiévski, considerava que para Ser era necessário conviver. “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território soberano, está todo o sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*” (p. 341 – grifos do autor).

Verificamos acima que o autor, para Bakhtin (2008), deve ir além de suas vozes e buscar as vozes do *outro*, contendo sua própria consciência, que obviamente possui influências externas de terceiros.

Bakhtin (2010) propõe então uma metodologia das Ciências Humanas na compreensão do *eu* e do *outro* na relação dialógica. Compreende o autor que o primeiro limite é o conhecimento coisa, ou seja, a pura coisa é dotado de aparência, só existe para outro, é revelado por ato unilateral do outro (o cognoscente – o conhecido); o segundo limite é o conhecimento do indivíduo, ou seja, a necessidade autorrevelação do indivíduo. Ao abrir-se para o outro se abre para si. Nessa busca pelo conhecimento, existe a capacidade de conhecer e exprimir a si mesmo, ou seja, a dialética do interior e do exterior. O indivíduo, além do ambiente também tem horizonte próprio (interação entre horizonte cognoscente com o cognoscível). Na literatura, é possível vincular à inter-relação do ambiente e do horizonte, do eu e do outro, a expressão do indivíduo e das coletividades. Dessa maneira considera o autor que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e o falante. A formação do ser deve ser livre. A memória torna-se uma posição central na filosofia por estar conectada ao papel histórico da sociedade:

Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não-coincidência consigo mesmo). O elemento de intrepidez no conhecimento. O temor e intimidação na expressão (seriedade), na auto-revelação, na fraqueza, na palavra. O momento correspondente de resignação do cognoscente, a reverência (BAKHTIN, 2010, p. 396).

Bakhtin (2010) sugere, pois, que o riso suprima o peso do futuro, fazendo que este não seja uma ameaça, mas a queda da hierarquia. É necessária a busca por sentido, ou seja, que se contemple, que se tenha elaboração criadora, antecipe contextos, tenha relação com o todo acabado e o contexto inacabado, “pode haver uma racionalização *relativa* do sentido com o auxílio de outros sentidos (a interpretação artístico-filosófica). O aprofundamento mediante a ampliação do contexto distante” (BAKHTIN, 2010, p. 399). O sentido é realizado pelo sujeito que faz parte de um processo dialógico e que possui influências extratextuais: as primeiras palavras são palavras de outras pessoas, geralmente da mãe. Palavras-alheias são reelaboradas em minhas-alheias palavras. Assim:

A palavra do outro se torna anônima, apropria-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se *monologiza*. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (tendo passado pela fase das “palavras próprias-alheias”). O monologizar-se, a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada entra como um *todo* único e singular em um novo diálogo (já com novas vozes externas do outro). A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornadas vozes alheias anônimas, em



símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”, etc. Papel desempenhado nesse processo pela *palavra dotada de autoridade*, que habitualmente não perde seu portador, não se torna anônima (BAKHTIN, 2010, p. 403).

Nesse processo de diálogo, há a entonação, como já vimos anteriormente, ou seja, fenômenos de discurso como ordens, exigências, proibições, promessas, ameaças, elogios que fazem parte da realidade extracontextual e estão vinculados a determinada entonação. O tom (sem elementos fônicos e semânticos da palavra) determinam “a complexa *tonalidade* da nossa consciência, tonalidade que serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada de sentidos) do texto que lemos (ou ouvimos), bem como em uma forma mais complexa e no processo de criação (geração) do texto” (BAKHTIN, 2010, p. 403-404). Saber a entonação, o tom e descobrir no meio *material* também a palavra é fazer o indivíduo revelar seu *potencial de sentido*.

O contexto axiológico-entonacional é realizado parcialmente durante a leitura (em sua execução), mas, nas entrelinhas, é um fundo dialogante a ser percebido (p. 406). O ouvinte deve ser considerado nesse processo. Bakhtin (2010) critica as obras literárias que consideram o autor como o depositário das palavras, e o ouvinte o interpretador. O ouvinte perfeito seria aquele que nada contesta do autor – sem qualquer relação de alteridade. Nessa metodologia que o autor propõe, forma e conteúdos devem estar juntos. Os símbolos são considerados estáveis e emocionais, como vimos anteriormente, e eles se referem à forma. Já o significado é o primeiro elemento de uma obra e é acessível a qualquer consciência individual se estiverem com certas condições de vida comum (por laços de fraternidade), ocorrendo assim a comunhão (BAKHTIN, 2010, p. 406). Perguntas e respostas não podem ser consideradas como relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma), toda resposta gera uma nova pergunta; elas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra em conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (BAKHTIN, 2010, p. 408). Por fim, considera que a coisificação e personificação devem se complementar; que minha palavra possui interação com a palavra do outro e que a criação surge dessa relação; que nas ciências humanas “a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu” (BAKHTIN, 2010, p. 409); e que os contextos de interpretação devem considerar o passado (sem limites), a atualidade e o futuro (não previsível); dessa forma, cada sentido se renova.

### 3.2.b – As relações dialógicas em Freire:

Ao longo de nosso estudo, temos verificado a preocupação de Paulo Freire com a educação. Trataremos neste item o aspecto do diálogo nessa perspectiva.

Freire (1978b) afirma que o diálogo é mediado pela realidade do que buscamos conhecer. Assim, educando-educadores<sup>34</sup> conhecem e reconhecem juntos, para também juntos aprenderem e ensinarem, conhecerem e transformarem. Dessa maneira, acredita o autor que, nas massas oprimidas, os homens não podem ficar reduzidos ao puro fazer, mas podem participar do processo de libertação e transformação, com ação, reflexão e compromisso. O diálogo é considerado uma exigência radical a toda revolução autêntica:

A nossa convicção é de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários. (FREIRE, 1981, p. 149)

Freire (1981) afirma que antes de preparar uma situação pedagógica, nós educadores podemos nos questionar sobre o que iremos dialogar com nossos educandos, e essa inquietação pode ser considerada no conteúdo programático.

Essa prática implica, por isto mesmo, em 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 diálogo 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 (p.101).

Assim, diz o autor que, tanto na educação quanto na revolução para a ação libertadora se dá a ação mediadora entre educadores e educandos e, no segundo caso, entre oprimidos e opressores. Afirma Freire (1981) que na revolução autêntica:

Muito, porque aferrados a uma visão mecanicista, não percebendo esta obviedade: a de que a situação concreta em que estão os homens condiciona a sua consciência do mundo e esta as suas atitudes e o seu enfrentamento, pensam que a transformação da realidade se pode fazer em termos mecânicos. Isto é, sem a problematização desta falsa consciência do mundo ou sem o aprofundamento de uma já menos falsa consciência dos oprimidos, na ação revolucionária. (p. 151-152)

---

<sup>34</sup> Freire não restringe a educação ao espaço formal da escola, ele considera que ela ocorre também nos espaços informais, como empresas, famílias etc.

Conclui ele que não há histórias sem homens, nem histórias para os homens, mas histórias feitas por homens. Entretanto, sinaliza que quando estes não participam da história, são dominados e alienados; são considerados objetos e não sujeitos. Afirma que, quando a ação não é verdadeira, ocorre apenas o ativismo e este não é o caminho para a revolução. Com a práxis, é possível ser feita uma crítica e reflexão para superar o conhecimento ingênuo. Freire (1981) considera que é importante o papel da liderança revolucionária, que deve ser feita *com* a massa e não apenas para ela, nem em torno dela. Deve ser considerado pela liderança o pensar do companheiro, em comunhão e a serviço da humanização, sem roubar a palavra do outro e sem o considerar incapaz; não deve considerar a massa ignorante. Cabe à liderança problematizar aos oprimidos os mitos que servem à opressão da elite, por meio da comunicação e não dos comunicados, num esforço educativo. Por isso, o diálogo é fundamental para que ocorra a “transformação em *razão* da realidade” (p. 157) e para um encontro dos homens a fim de pronunciarem o mundo e chegarem à condição real de humanização.

Em seguida o autor comenta sobre alguns pontos que dificultam o diálogo, como: o antidiálogo, a divisão para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. Na ação antidialógica, a primeira necessidade parece ser a conquista, pois o dominador pretende a qualquer custo, dominar (de forma repressiva e adocicada). “O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade” (FREIRE, 1981, p. 162). Dessa maneira percebemos que toda realidade opressora é antidialógica.

Freire (1981) afirma que a união, a organização, a luta são considerados pelos opressores um perigo, pois podem causar a junção dos oprimidos e o término do poder dos opressores. Assim interessa a esses enfraquecer aqueles:

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental) tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. Estas formas focalistas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantém ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua (p. 166)

A manipulação é considerada um instrumento da ação antialógica para conquistar os oprimidos. Geralmente, diz Freire (1981) a manipulação se dá em certas

condições históricas em que as classes dominantes e as massas dominadas fazem algum tipo de pacto que dá a impressão de diálogo, quando na verdade se caracteriza por mais uma dominação. “O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na *problematização* de sua posição no processo. Na *problematização* da realidade nacional e da própria manipulação” (p. 174). Já a invasão cultural, assim como as duas anteriores, também serve à conquista. Nela os opressores invadem o contexto cultural dos oprimidos freando sua capacidade de criatividade, expansão e originalidade.

Por esses motivos, é que Freire (1981) observa que, antes da ação cultural dialógica, seja instaurada a “revolução cultural”, que pode ser vista como um processo anterior ao da chegada ao poder e é considerada a continuação necessária da ação cultural dialógica. Na revolução cultural, o que-fazer do homem é retomado em sua totalidade e ocorre a máxima conscientização possível.

Na medida e que a conscientização, na e pela “revolução cultural”, se vai aprofundando, na práxis criadora da sociedade nova, os homens vão desvelando as razões do permanecer das “sobrevivências” míticas, no fundo, realidades, forjadas na velha sociedade. Mais rapidamente, então, poderão libertar-se destes espectros que são sempre um sério problema a toda revolução, enquanto obstaculizam edificação da nova sociedade (p. 186-187).

Dessa maneira, espera-se que os sujeitos saiam da condição de objetos e realizem uma verdadeira revolução, numa prática do diálogo, em que liderança e povo possam criticar a realidade e transformá-la. Assim, vê-se que, quando as massas emergem na liderança, elas se constituem como contradição das classes dominantes e se juntam para a revolução. Nesse momento, o diálogo se instaura. Eis os elementos constitutivos da teoria da ação cultural dialógica: a colaboração, união para a libertação, organização e síntese cultural.

Na teoria da ação cultural dialógica, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração:

O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero *isto*. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu – esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. Não há portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação. (FREIRE, 1981, p. 198)

Diz o autor que nesse que-fazer dialógico, também há liderança, porém a liderança não é proprietária das massas populares, mas ocorre em comunicação com elas, em

colaboração. A liderança possui o compromisso com a massa e com a liberdade. Os sujeitos dialogam e se voltam para a realidade problematizando-a (realizando análise crítica) em busca da transformação:

Enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. Se, na mitificação do mundo e dos homens há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo, que é a sua desmitificação. Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar. O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão. Esta adesão coincide com a confiança que as massas populares começam a ter em si mesmas e na liderança revolucionária, quando percebem a sua dedicação, a sua autenticidade na defesa da libertação dos homens. (FREIRE, 1981, p. 198)

Essa confiança, diz o autor, não pode ser ingênua (visão realista). Pode-se confiar na capacidade de se empenharem na busca pela libertação, porém deve-se desconfiar da ambiguidade dos indivíduos oprimidos (do opressor hospedado neles). Nessa relação, Freire (1981) afirma que é importante que ocorra a comunhão, que gera a verdadeira colaboração, numa ação revolucionária humana, ou seja, que é simpática, amorosa, comunicante, humilde para se tornar libertadora.

Outro fator que Freire (1981) aponta é *unir para a libertação*; por esse motivo, compreende que a liderança deve incansavelmente manter os oprimidos juntos para alcançar a libertação. Assim, o objetivo da ação dialógica é:

[...] proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porque* e o *como* de sua “aderência”, exerçam, um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. Significando a união dos oprimidos a relação solidária entre si, não importam os níveis reais em que se encontrem os oprimidos, implica esta união, indiscutivelmente, numa consciência de classes. (p. 205)

Já a organização do momento histórico em que se dá a ação é importante. Ao se buscar a unidade e a liderança das massas, a organização implica o testemunho de que o esforço da libertação é uma tarefa comum à liderança e à massa. O testemunho, em si, é considerado por Freire (1981) como um constituinte da ação revolucionária e, por esse motivo, impõe a necessidade de um conhecimento sempre crítico do momento histórico:

Entre os elementos constitutivos do testemunho, que não veriam historicamente, estão a *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *ousadia* do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a *radicalização*, nunca a sectarização, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação. A *valentia de amar* que, segundo pensamos, já ficou claro não significar a acomodação ao mundo injusto mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens. A *crença* nas massas populares,

uma vez que é a elas que o testemunho se dá, ainda que o testemunho a elas, dentro da totalidade em que estão, em relação dialética com as elites dominadoras, afete também a estas que a ele respondem dentro do quadro normal de sua forma de atuar. (p. 208)

Dessa maneira, Freire (1981) considera que o testemunho autêntico é crítico e implica na ousadia de correr riscos. Pode não dar frutos imediatos, mas futuros. Assim o testemunho serve à organização *com* as massas populares.

Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza (p. 211).

Ao contrário da Invasão Cultural, Freire (1981) acredita que na Síntese Cultural os homens do povo fazem parte da ação que exercem com o mundo, sendo atores. Nela não há espectadores, mas homens em ação como atores que na realidade buscam transformá-la. Nela há a força da própria cultura enquanto mantenedora das estruturas em que se forma, superando uma cultura alienante e alienada.

Voltemos a tratar novamente da prática pedagógica a qual propôs Paulo Freire nos círculos de cultura. Acreditamos que, explicitando essa prática aqui, poderemos com maior facilidade compreender a forma como o diálogo deve ser nas relações humanas.

Freire (2006a) comenta a sua experiência como educador no Movimento de Cultura Popular do Recife no Círculo de Cultura, informando que eram realizados debates em grupo com o fim de esclarecimento das situações, em busca de ações. Dentre os debates escolhidos, apareciam as seguintes problemáticas: nacionalismo, remessa de lucros para o estrangeiro, evolução política no Brasil, desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, democracia, dentre outros (p. 111). Os debates ainda contavam com esquematizações, inclusive visuais, em forma dialogal, e Freire considerava que os resultados eram surpreendentes, o que o levou a pensar, juntamente com seu grupo, se não haveria algum método igualmente ativo que possibilitasse a alfabetização dos adultos, que não fosse mecânica, mas que os levasse à tomada de consciência, à criticidade e à democracia. Alfabetização que fosse um ato de criação, de procura, invenção e reinvenção. Que permitisse ao homem estar com o mundo, captando os dados da realidade, seus nexos causais, apreendendo a causalidade, indo da consciência ingênua à consciência crítica (compreensão das relações causais e circunstanciais). O intuito dessa compreensão seria a ação, a captação

de um desafio, sua compreensão, admissão de hipóteses. Essa educação é considerada instrumental, por integrar o homem na sua condição de ser sujeito de reflexão.

Freire (2006a) compreende que a educação pode estar pautada: a) num método ativo dialógico, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; e c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação (p. 115). Nessa relação de A com B, há uma relação de *simpatia* entre os polos, em busca de algo, onde a matriz está pautada no amor, humildade, esperança, fé, confiança e criticidade. Nessa relação, o autor considera que somente o diálogo comunica, sendo ele um caminho indispensável. O diálogo possui, dessa forma, “estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (p. 116). Compreende o autor que o diálogo se opõe ao antidiálogo, que é desamoroso, acrítico, desesperançoso, arrogante, autossuficiente, que não comunicada apenas faz comunicados.

O diálogo é que possibilita ao homem uma ação transformadora e ativa em sua totalidade histórica. Assim, acordamos com a análise de Geraldi (2005), que afirma:

E aqui o sentido de «a linguagem em Paulo Freire» ultrapassa toda e qualquer perspectiva superficial: nós nos fazemos o que somos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sociohistóricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter destes encontros que, não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições. Sujeição e criação concomitantes, porque a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa voz, muitas vozes. (p.11)

Freire (2006b) discute a respeito da matriz da teoria da ação, a dialogicidade. Considera o autor que, sendo o homem um ser que possui pensamento e linguagem, que reflete sobre si e sua atividade e que é um ser de práxis, consegue ser um sujeito de relações com o mundo, um ser de decisão que não somente está com o mundo, mas também sendo com ele. As relações com o mundo ocorrem em níveis diferentes, inclusive em formas mágicas de ação; e por esse motivo, inclui que tenhamos uma compreensão verdadeira de nossa ação que envolve uma teoria (apesar de sabermos a respeito dela ou não), um *logos* – reflexão filosófica que incidirá sobre a ação, desvelando-a. Influenciada pela teoria, a prática recebe uma nova significação.

Voltemos ao caráter antidialógico do termo “extensão”, especificamente em uma de suas características, que é invasão cultural. Nesse tipo de característica, há um sujeito que invade e que reduz o homem a mero objeto de sua ação. O invadido possui a ilusão de

que atua na atuação do invasor – que diz a palavra. O invadido ainda é proibido de dizer sua palavra e apenas escuta a palavra do invasor (FREIRE, 2006b, p.41). Concebemos, assim, que a invasão cultural está envolta pela conquista, pela manipulação e pelo messianismo. Ela necessita de mais instrumentos para manter sua conquista, como a propaganda, o slogan, o depósito e o mito. A manipulação, por sua vez, explora o emocional dos indivíduos dando a entender que está atuando a favor dos oprimidos e acaba por estimular a massificação. Tanto conquista como manipulação são consideradas expressões e instrumentos da invasão cultural que servem para a domesticação.

Para que ocorra o humanismo verdadeiro, é necessário ser comprometido com o diálogo e empenhar-se para a transformação permanente da realidade. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2006b, p. 43). O autor exemplifica a questão do diálogo tratando a respeito das relações dos agrônomos. Afirma que ainda que nem todos os agrônomos sejam invasores culturais, há relação destes com o termo da extensão. Se o agrônomo extensionista mantém seu fazer técnico como estático, materializado e assim transmite aos camponeses. Invadindo sua cultura estará negando a capacidade de decisão do homem. O autor comenta que muitos dos agrônomos extensionistas preferem a antialogicidade, pois a dialogicidade é demorada e causa transtorno ao aumento da produção. Desconsideram assim os condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento, esquecendo os seus autores, desacreditando-se deles. Nisso ocorre o que Freire (2006b) denomina de *alienação da ignorância*, ou seja, os alienantes se classificam como aqueles que tudo sabem e absolutizam a ignorância dos outros:

Na verdade, porém, bastaria que reconhecêssemos o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho, para que o percebêssemos como um ser que conhece, ainda que este conhecimento se dê em níveis diferentes: da “doxa”, da magia e do “logos”, que é o verdadeiro saber. Apesar de tudo isso, porém e talvez por isto mesmo, não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). E sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerado-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo. (FREIRE, 2006b, p. 47)



Boa parte dos agrônomos extensionistas, que dizem que a dialogicidade é perda de tempo, participou de um processo desse tipo, o que provocou pouca participação de camponeses. O fato de ficarem em silêncio, de serem apáticos diante da intenção dialógica possui razões nas condições históricas, sociológicas, culturais. O camponês vive numa estrutura fechada, que é o latifúndio, onde seus senhores são considerados superiores e eles próprios são seres inferiores. Suas consciências se formaram nesse contexto rígido e vertical, sem experiência dialógica e, por esse motivo, se veem desconfiados diante daqueles que têm a intenção de dialogar com eles. Por sua vez, isso denota desconfiança em si mesmos, estão sendo inseguros de sua capacidade, sentindo-se ignorantes. Mais uma vez percebemos que sua vontade de antidialogismo está na estrutura social em que se encontram. A estrutura latifundiária em que o camponês está inserido não lhe permite dialogar e o faz permanecer no mutismo. Dessa maneira, propõe Freire (2006b) que, com o diálogo, se problematiza o silêncio do camponês e suas causas. Para tanto, o trabalho do agrônomo educador não se limita a ensinar as técnicas, mas englobar a realidade para transformarem. Em relação ao tempo perdido, o momento em que ele ocorre não é no atraso da produção, mas na reificação dos homens. O tempo para o diálogo é um tempo ganho de problematização, de crítica de sua realidade para a transformação verdadeira.

Da mesma forma, na educação primária não pode o diálogo ser desconsiderado e substituído pela memorização e descaracterização de um tempo histórico. Afirma Freire (2006b) que:

Há, indiscutivelmente, um equívoco nestas dúvidas [...] E o equívoco resulta possivelmente em muitos casos, da incompreensão do que é diálogo, do que é saber, de sua constituição [...] O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experimental”, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la [...] É preciso que discuta o significado deste achado científico, a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isso é tema de indagação, de diálogo. (p. 51-52)

Exatamente por esses motivos, é que a educação é dialógica e assim deve ser a relação do educador. Deve-se problematizar tudo, considerando que isso não é perda de tempo. Na relação dialógica entre educador-educando, importa a organização de um pensamento correto em ambos. Freire (2006b) considera que o melhor aluno é aquele que pensa criticamente sobre o pensar e aquele que se arrisca a pensar. “O desafio é algo fundamental à constituição do saber” (p. 54).

Adiante, Freire (2006b) afirma que o homem é um ser de relações que se constitui no mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. Esse mundo dos homens é constituído de uma “estrutura vertical” em relação a uma “estrutura horizontal”. A estrutura vertical – mundo social e humano – existe, pois possui comunicabilidade que desencadeia conhecimento humano. “Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscente em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo” (p. 65). Nessa relação gnosiológica, os sujeitos, pela intersubjetividade estabelecem comunicação com o objeto. Sendo este o mediatizador e o conteúdo da comunicação, não pode ser *comunicado*. A comunicação, na realidade conduz uma reciprocidade que não pode ser obstruída. Dessa maneira o pensamento se dá juntamente pela função cognoscitiva e comunicativa.

Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (p. 67)

Para Freire (2006b) a educação não necessariamente propõe a permanência ou a mudança de algo. Como ela dialetiza ela é *duração*. *Dura*, na oposição de permanência-mudança. Não é assim uma permanência de valores, mas *do processo educativo*, ou seja, a mudança e permanência culturais. Esta dialetização significa que ela está *sendo* em seu processo histórico-sociológico.

Freire (2010) comenta que a relação dialógica é uma prática fundamental que está de um lado, ligada à natureza humana e à democracia, e do outro, à exigência epistemológica. Por questão de método, acredita o autor que devemos “tomar distância epistemológica” do objeto para conhecê-lo, para melhor apropriar de sua subjetividade. “No ‘cerco epistemológico’ não pretendo isolar o objeto para apreendê-lo em si; nessa operação procuro compreender o objeto o interior de suas relações com outros” (p. 74). Assim, “a dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador” (p. 74).

Freire (2010) comenta que não há comunicação sem dialogicidade; a comunicação está localizada no núcleo central do fenômeno vital, por isso é vida e *mais-valia*. Quando a comunicação e a informação estão na vida como suporte, a dialogicidade possui

grande importância na existência humana; com ela a comunicação e a informação se tornam sofisticadas linguagens e instrumentos tecnológicos que “encurtam” o espaço e o tempo. Sobre a dialogicidade o autor comenta:

A relação dialógica – comunicação e a intercomunicação entre os sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. Nesse sentido, o anti-diálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia. Os regimes autoritários são inimigos da curiosidade. Punem os cidadãos por ela. O poder autoritário é bisbilhoteiro e não curioso, indagador. Já a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem ouve, de que está *vivo*. A relação dialógica é o selo do processo gnosiológico: não é a favor nem cortesia. A seriedade do diálogo, a entrega à busca crítica não se confunde com *tagarelice*. Dialogar não é tagarelar. Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem *come* o discurso, mas como quem apreende sua inteligência. Ainda que as coisas nunca sejam apenas seu clima mas elas mesmas, em ação, podemos falar de um *clima dialógico*. É que há um diálogo invisível, prévio, em que não necessito de *inventar* perguntas ou fabricar respostas. Os educadores verdadeiramente democráticos não *estão* – *são* dialógicos. Uma de suas tarefas substantivas em nossa sociedade é gerar esse clima dialógico. A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos. (FREIRE, 2010, p. 80-81)

Para o autor, na educação, cabe ao professor progressista lutar pela desvelamento do mundo por meio dos conteúdos para seus alunos. Pode, ainda, não se condenar ao imobilismo fatalista. Pode preocupar e buscar ser sensível à linguagem popular (a linguagem é uma questão de classe), buscar compreender e respeitar suas metáforas, sua sintaxe, sua estrutura de pensamento popular, se familiarizar com ela, sem renunciar à sua. “Não se trata tampouco de não ensinar o chamado ‘padrão culto’, mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação” (FREIRE, 2003, p. 55-56). Conclui o autor que alfabetização tem relação com identidade individual, classe e com formação da cidadania. Ler e escrever não são suficiente para ter plenitude na cidadania, é necessário que tenhamos e façamos como um ato político e não neutro. Dessa maneira conclui que “a linguagem se desenvolveu e se devolve enquanto coisas são feitas por indivíduos para si mesmos ou para outros também, em cooperação” (p. 67) e, por esse motivo, ela se faz necessária.

Freire (2008a) diz que as lideranças autoritárias não dialogam com as classes populares, mas, sim, lhes diz o que fazer, numa perspectiva dogmatista, numa perspectiva antidialética.

O exercício constante de “leitura do mundo”, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe. A experiência da leitura do mundo que o toma como um *texto* a ser “lido” e “reescrito” não é na verdade uma perda de tempo, um blá-blá-blá ideológico, sacrificador do tempo que se deve usar, sofregamente, na transparência ou na transmissão dos conteúdos, como dizem educadores ou educadoras reacionariamente “pragmáticos”. Pelo contrário, feito com rigor metódico, a leitura do mundo que se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da longa história criaram de *inteligir* a concretude e de *comunicar* o inteligido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem. A prática de constatar, de encontrar a ou as razões de ser do constatado, a prática de *denunciar* a realidade constatada e de *anunciar* a sua superação, que fazem parte do processo da leitura do mundo, dão lugar à experiência de *conjectura*, da suposição, da opinião a que falta porém fundamento precioso. Com a metodização da curiosidade, a leitura de mundo pode ensejar a ultrapassagem da pura *conjectura* para o *projeto de mundo*. A presença maior da *ingenuidade* que caracteriza a curiosidade no momento da *conjectura* vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião ou da *conjectura* pelo projeto de mundo. O projeto é a *conjectura* que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política. [...] a denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciamos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça. (FREIRE, 2008b, p. 42-43)

É, então, necessário o esforço crítico no qual homens e mulheres se assumem como sujeitos curiosos, indagadores, em processo de busca. “É a ‘leitura de mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações limites’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’” (p. 106). Assim, para compreender as relações mundo – consciência – prática – teoria – leitura – do – mundo – leitura – da – palavra – contexto – texto, a leitura não pode ser dos acadêmicos imposta ao povo; também não se pode calar o saber de experiência feito das classes populares. Daí a importância de educadores e educadoras compreenderem a sintaxe dos grupos populares; de compreender sua leitura de mundo e respeitá-la; entender suas manhas (que também são formas de lutas). É dever do educador e educadora ser democrático e ético (também no campo da comunicação).

Em relação à prática educativa, é importante que “tomemos distância” para nos “aproximarmos”. Nela há sempre sujeitos envolvidos, aquele que ensina e que aprende; o objeto ensinado e aprendido, re-conhecido e conhecido, o conteúdo. Esse só pode ser aprendido pelo educando se esse o apreende. Em meio aos processos, às técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, tensão entre teoria e prática, liberdade e autoridade, o educador crítico deve ser coerente com o exercício da reflexão sobre a própria prática e

compreendê-la em sua totalidade. Toda prática educativa possui um conteúdo, porém deve-se cuidar para não ser apenas conteudística; é necessário:

Saber quem escolhe o conteúdo, a favor de quem e de que estará o ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, na base, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 2008a, p. 110)

Freire (2008a) entende que todos estão envolvidos nessa escolha e não apenas especialistas. A presença dos alunos, pais, mães, cozinheiras... não nega a atuação de especialistas, mas significa democratizar o poder da escolha dos conteúdos, criando debates sobre a forma mais democrática de tratá-los, para serem apreendidos pelos educandos (as). Assim, diz o autor, a escola seria um capítulo dentro da presença crítica de populares nos destinos das cidades. Havendo a participação de todos na escola, há a:

[...] busca necessária para a superação do “saber de experiência feito” por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito. Este é um direito das classes populares que progressistas coerentes têm que reconhecer e por ele se bater – o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente. (p. 111)

Em relação ao conteúdo, ele deve ser ensinado, apreendido, aprendido, conhecido junto com as implicações político-ideológicas; por isso, a importância da “leitura de mundo” em relação dinâmica se impõe com o conhecimento da palavra-tema, do conteúdo, do objeto cognoscível. O educador (a) progressista pode expor sua “leitura de mundo”, mas deve também mostrar outras “leituras de mundo”, deve ser a favor da democratização da sociedade e isso implica ser a favor da democratização da escola.

“Não penso autenticamente se os outros não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”. Esta é uma afirmação que, pelo caráter dialógico nem implícito, incomoda os autoritários. É por isso também que são refratários ao diálogo, à troca de ideias entre professores e alunos. (FREIRE, 2008a, p. 117)

Freire (2008a) afirma que o diálogo entre nós, professores, e os alunos, não nos tornam iguais, mas possui aí uma posição democrática. Nós, docentes, não somos iguais aos alunos por diferentes motivos e o diálogo possui significado porque os sujeitos dialógicos preservam sua identidade, mas não deixam de a defender e, assim, ambos podem crescer com o outro.

O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é a favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor e da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde. O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos. (FREIRE, 2008a, p. 118)

A crítica à educação bancária que Freire (2008a) faz é sobre os professores que depositam os conteúdos nos alunos, considerando-se exclusivos como educadores, sem estabelecer uma relação dialógica entre eles. Sobre aula expositiva, o autor critica aquelas que são dadas puramente, sem relação dialógica, acredita ele que uma aula expositiva pode ser feita quando o educador faz uma pequena exposição do tema e em seguida os estudantes participam com o educador da análise da exposição. Considera que a relação de conhecimento se dá entre uma relação entre sujeito-objeto-sujeito.

Sobre a relação de imigrantes em países com emprego de empréstimo, Freire (2008a) dizia que fora deixada de lado a esperança nas mudanças estruturais de seu contexto em seu país. Assim, esses trabalhadores traziam de seus países um “cansaço existencial”, não físico, mas espiritual, que os deixava sem esperanças, com medo da aventura, do risco e que, junto ao cansaço, o autor incluía o que nomeou de “anestesia histórica”. Assim, considera que:

De fato, quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos. Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (p. 126)

Concebe o autor que a formação da classe trabalhadora numa perspectiva progressista e democrática deve conhecer a sua história, como funciona a sociedade, reconhecer o seu direito, seus deveres, a compreensão crítica da linguagem em suas relações

com o pensamento e mundo. Mais do que uma formação técnica, é necessária uma formação política, que nos permita compreender a nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais.

Freire (2000) comenta que uma das violências do analfabetismo é castrar o corpo consciente e falante de homens e mulheres. Eles possuem a leitura de mundo, mas ficam limitados a essa capacidade, de escrever e repensar sua própria leitura. A cultura letrada mutila e impede analfabetos (as) de:

Completar seu ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nessas relações, ao lado *necessário* da linguagem escrita. É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, e bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar. No fundo, estudar, na sua significação mais profunda, envolve todas estas operações solidárias entre elas. (p. 8)

Ao ensinar, ensinamos certos conteúdos sobre os quais devemos ter competência para fazê-lo. E de responsabilidade ética, política e profissional o dever de se preparar, de se capacitar e se formar antes de realizar a atividade docente. Ao estudarmos estamos envolvendo o ato de ensinar do ensinante, e, por isso, ensinar exige aprender, um que-fazer crítico, criado e recriador. Implica ainda o ato de ler, de ler o mundo e a palavra. Sobre a leitura o autor nos esclarece:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que me venho referindo como “leitura da palavra anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível. (FREIRE, 2000, p. 29-30)

Assim, confirma o autor, que estudar<sup>35</sup> é desocultar, é compreender com mais exatidão o objeto, é perceber suas relações com outros objetos. É por esse motivo que ensinar não implica a simples transmissão de conhecimento ao aprendiz, é necessário estudo crítico que demanda, da mesma forma, compreensão crítica para se realizar a leitura da palavra, a leitura do mundo, a leitura do contexto. Sendo assim, não é possível uma leitura ingênua, nem uma leitura abstrata; para que haja uma compreensão crítica da leitura do texto e do contexto, não se excluem as duas formas de linguagem ou de sintaxe. Pode-se, dessa maneira, fazer uso de dicionários (etimológicos, de regimes de verbos, de substantivos e adjetivos, filosóficos, de sinônimos e antônimos, enciclopédias) e, mesmo, a leitura comparativa de texto, de outros autores que tratam dos mesmos temas<sup>36</sup>. Fazer uso desses recursos não significa perda de tempo e, sim, uma ajuda à compreensão crítica do tema. A compreensão do que se está lendo não ocorre de repente, mas sim devemos nos instrumentalizar para fazê-la melhor, estudando, sendo pacientes, desafiando-nos e sendo persistentes. Sobre o processo de leitura e de escrita, Freire (2000) cita Vygotsky, ao dizer que é algo de que a criança necessita e nós adultos também. Afirma o primeiro que:

Em primeiro lugar, a oralidade precede a grafia mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas. Quando aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos. Nas culturas letrada, sem ler e sem escrever, não se pode estudar, buscar conhecer, apreender a subjetividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto. [...] É preciso que o nosso corpo, que socialmente vi se tomando atuante, consciente, falante, leitor e “escritor” se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se. Quer dizer, é necessário que não apenas nos demos conta de como estamos sendo, mas nos assumamos plenamente, como estes “seres programados, mas para aprender.” [...] É necessário, então, que aprendamos a aprender, vale dizer, que entre outras coisas, demos à linguagem oral e escrita, a seu uso, a importância que lhe vem sendo cientificamente reconhecida. (FREIRE, 2000, p. 36-37)

Complementa o autor que estudar demanda uma leitura atenta dos textos, da redação de notas, das fichas de leitura, da redação de pequenos textos. Acredita ele que, se desde a tenra idade, fossem as crianças incentivadas à leitura, haveria um número menor de

<sup>35</sup> O autor afirma que estudar “é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema” (*Segundo Caderno de Cultura Popular – O ato de estudar – A*, IN: FREIRE, 1990, p. 57) e, ainda, que “estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário” (*Segundo Caderno de Cultura Popular – O ato de estudar – B*, IN: FREIRE, 1990, p. 57).

<sup>36</sup> Bakhtin (2010) também considera a importância de uma leitura crítica; assim afirma que o leitor deve: “1) compreender a obra pela compreensão do próprio autor (tarefa difícil) e; 2) usar a distância temporal e culturas e incluir em nosso contexto que é alheio para o autor” (p. 381).



pós-graduandos falando com insegurança ou apresentando incapacidade de escrever. Outro problema é que a leitura é vista como um fardo e não como alegria e prazer que resulta de fonte de conhecimento.

Outro aspecto da leitura que Freire (2000) considera ser importante é a leitura do corpo dos educandos:

Minha presença *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela feito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser *no* mundo e *com* o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. Neste sentido, o espaço da classe que acolhe os medos, os receios, as ilusões, os desejos, os sonhos de professoras e educandos deve constituir-se em objeto de “leitura” de professora e de educandos. [...] É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre *corpo consciente* e *mundo*. Que reveja a questão da compreensão do *mundo* mesmo e também sendo produzida pelos *corpos conscientes* em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer. (FREIRE, 2000, p. 72-73)

E fundamentalmente, para que ocorra a leitura do mundo e as relações dialógicas entre educando e educadores, é necessária a prática da escuta. É necessário que nós, professores, aprendamos a escutar, não como se fôssemos portadores de uma verdade, mas sim como aprendizes, ao ouvir e ao *falar com eles*. Freire (1996) afirma que somente quem escuta, pacientemente e também criticamente, o outro consegue *falar com ele*, mesmo que necessite falar com ele, mas jamais fazendo isso de forma impositiva. Assim, deve-se falar “como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala *com ele*” (FREIRE, 1996, p. 113).

Freire, Gadotti e Guimarães (1985) analisam que, para ocorrer uma política revolucionária, necessariamente implica ouvir e falar. Os autores criticam o fato de, muitas vezes, em sala de aula haver o desequilíbrio entre os polos predominantemente receptivos – ouvir, ler – em prejuízo dos polos produtivos do falar e escrever. “Isso tem fundamentos políticos. Se a fala foi tirada do currículo é porque falar, numa sociedade silenciosa como é a sociedade opressiva, é um ato de subversão. A educação para a fala, para a formação do orador (no sentido daquele que defende seus direitos), seria um suicídio para a sociedade opressiva” (p. 119). Por isso, defendem ser necessário ensinar a falar e a gritar (na escola, nos partidos e na sociedade civil como um todo); educadores deveriam participar do grito e principalmente aprender como é o grito do povo.

Daí também a importância, numa sociedade em busca da transformação, de se ter disponibilidade para o diálogo, de se abrir à curiosidade da vida, numa abertura que inclua o respeito aos outros: “O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, com inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 136).

Em se tratando da relação dialógica no ensino, Freire (2005) permite o respeito à cultura e à valorização do aluno e que ocorra uma participação efetiva por parte deste na escola. Ele traz seu conhecimento, sua expressão de classe considerando seu “saber de experiência feito”, sem sobrepor um conhecimento ao outro. O conhecimento não pode ser colocado no aluno como numa “pedagogia bancária”, a pedagogia deve ser crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta; será a escola o lugar de apreensão crítica do conhecimento significativo que se dará por meio da relação dialógica; “é a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (FREIRE, 2005, p. 83).

Nessa apreensão de uma pedagogia crítico-dialogada, Freire, Gadotti e Guimarães (1985) analisam que pode ocorrer a leitura crítica. Ela implica que o leitor se assuma como sujeito inteligente e desvelador do texto, reescrevendo e recriando o assunto da leitura segundo seus próprios discernimentos. A leitura ingênua não leva à crítica necessária que estabeleça o permanente movimento dinâmico entre a palavra e o mundo, e entre o mundo e a palavra. “Esse círculo de ler-escrever-ler criticamente é uma das tarefas fundamentais da escola” (p. 113). A leitura crítica é requisito nessa associação, ela é o ato de conhecer o texto que se lê e de conhecer por meio do texto. Assim, o ato de escrever realmente é fundamental para esse reconhecimento da leitura crítica.

Neste capítulo, pudemos observar as relações dialógicas nas perspectivas de Bakhtin e Freire. Vimos que, para a primeira, as relações se dão por meio do signo e do tema, que não se separam, a não ser abstratamente. A consciência e a tomada de consciência se constituem como fator sociológico nessa relação e será junto ao caráter ideológico que a significação será estabelecida pelo sujeito que enuncia. A linguagem, também, está inserida numa esfera social organizada realizando as atividades mentais (do *eu*, do *nós* e do *si isolado*). O diálogo pode ser concebido como qualquer tipo de comunicação verbal e se dá por meio da

enunciação que envolve a compreensão, ou seja, a oposição à palavra, a contra-palavra. Na palavra, temos um tema, sua significação e o acento apreciativo (entoação expressiva, orientação apreciativa, apreciação social – infra-estrutura). O discurso envolve as reações ativas do discurso de outrem por meio das réplicas, da multiplicidade de vozes formando a consciência.

Na perspectiva freireana, vimos as relações dialógicas sendo constituídas também na consciência ao longo da interação social e histórica do indivíduo. Essas relações se dão especialmente na relação do *eu* e do *outro* com o objetivo de expressar, dizer, escutar, gritar e como ferramenta de luta para uma sociedade democrática em busca da liberdade. Geraldi (2004) expressa essa relação entre os dois autores:

No diálogo encontra-se a estratégia de construção social apontada pelos autores; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjectividade; na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens. Significar o mundo, tornando a vida **existência** parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores. E esta se constrói nas relações sociais, nas instituições sociais, apesar e a despeito dos seus mecanismos de objectivação e subjectivação: as histórias de interações nunca são idênticas entre si, e daí a irrepetibilidade de cada homem; as memórias de futuro são possibilidades, compagináveis com outros sonhos, mas não redutíveis ao mesmo e ao idêntico. (p. 50-51 – grifos do autor)

Vimos anteriormente como se dão as relações dialógicas em Bakhtin e em Freire. No item seguinte, retomaremos as relações discutidas até o momento para, enfim, discorrermos sobre as possibilidades de, nessas relações e nas relações entre o *eu* e o *outro*, tratarmos sobre uma prática da liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vai meu povo  
esquecido da verdade  
pintado com a cor da liberdade  
vestindo fantasia de alegria  
Cai na dança, avança na folia  
Vai seguindo braço dado com a esperança  
cantando voz bem alta enquanto avança  
(Gonzaguinha – Vai meu povo)*

No início de nosso trabalho, perpassamos os estudos realizados pelo grupo de estudo e que hoje compõem o Diretório de Pesquisa “Linguagem, formação e aprendizagem”. Temos observado, ao longo desses anos, por meio de pesquisas sobre a linguagem, como se dá a aprendizagem de crianças e adultos no processo de alfabetização. Consideramos que o diálogo tem sido um meio de constituição do *eu* e do *outro* também nesse processo, e pudemos notar aqui que o processo de libertação, seja na perspectiva bakhtiniana ou freireana, compõe um meio pelo qual o sujeito busca sua compreensão na história, no mundo e permite sua transformação, nunca finita e sempre cheia de possibilidades.

Passamos adiante a discutir e a analisar dois fatores que contribuem para o processo de libertação: a alfabetização e o trabalho docente.

Primeiramente, retomamos aqui o que Bakhtin (2010) considera sobre a liberdade. Como vimos ao longo de nosso estudo, ela é considerada relacional, já que o *eu* está na consciência do outro (testemunha e juiz – reflexo de mim no *outro*); *eu* me transformo, me julgo perante ao outro, ele deixa de ser *eu* para ser o *outro*. Isso causa liberdade ao ser e muda o sentido do ser. Mas essa liberdade é relacional, pode mudar por ser material, mas não provocar mudança de sentido – dessa forma não há criação, apenas quando se muda o sentido. O autor compreende que a liberdade está diretamente relacionada ao conceito de *possibilidade* compreendendo que o *eu*, influenciado pelo outro, possui um horizonte de possibilidades que lhe permite estar em liberdade, sempre considerando o papel histórico da subjetividade nesse processo.

Será também por meio do sentido e da cultura, que Freire (2008b) conceberá que a liberdade depende do sentido que o *eu* dá. O autor, necessariamente, concebe que ela é direcionada à liberdade da classe oprimida em que o *eu* e o *outro*, por meio do diálogo, buscam a democracia.

Para tanto, Freire (2005) faz uma diferenciação entre o que é a liberdade e libertação:

Acho que a tarefa mais fundamental que a gente tem aí, neste fim de século, e cuja compreensão se antecipou em muito ao final deste século é a tarefa da libertação. Veja bem, não é sequer a tarefa da liberdade. Acho que a liberdade é uma qualidade natural do ser humano. Até diria, com mais radicalidade, que a liberdade faz parte da natureza da vida, seja ela animal, seja ela vegetal. A árvore que cresce, que se inclina procurando o sol, tem um movimento de liberdade, mas uma liberdade que está condicionada à sua espécie, a um impulso vital apenas. Difere-se um pouco da liberdade do animal. Hoje, nós nos perguntamos sobre a tarefa de libertação enquanto restauração da liberdade, ou enquanto invenção de uma liberdade ainda não permitida. Então, acho que essa vem sendo uma tarefa permanente, histórica. Não diria que é a maior tarefa, ou a única, mas é a tarefa central a que outras se juntarão. (FREIRE, 2005, p. 90-91)

Freire (1994) entende que a procura pela liberdade nesse processo de libertação é uma busca pela vocação de ser-mais, por isso é possível falar no *sonho* da liberdade. Freire (2008b) compreende que os sonhos são projetos pelos quais se luta; sempre há obstáculos que implicam avanços, recuos, marchas demoradas. Eles sempre aspiram atos políticos e, por isso, há os contra-sonhos que os impedem, por isso, também nos sonhos se deve compreender o porque histórico, os interesses dos grupos, as ideologias. Os sonhos da liberdade podem implicar a *denúncia* e o *anúncio* de como podemos viver um mundo melhor, sem deixar a esperança de lado. “Não de uma falsa esperança, que é a de quem espera na pura espera, por isso que vive um tempo de espera vã. A espera só é esperançosa quando se dá na unidade entre a ação transformadora do mundo e a reflexão crítica sobre ela exercida” (FREIRE, 1978b, p. 62). Segundo Freire (2008a), o sonho possibilita a compreensão da história como *possibilidade*, onde o papel histórico da subjetividade é relevante e é onde se dá a importância da educação, que mesmo que não possa ser tudo, pode ser alguma coisa. Quando há utopia, há sonho, há opção, há decisão, há possibilidade de espera na luta, há esperança. O sonho permite projetar algo antes da execução, permite ainda exercitar a aprendizagem política de comprometer-se. É necessária uma compreensão ou visão do ser humano que faça a gestão de sua própria história, tornando-se sujeito e objeto dela, fazendo-se *existir* história, engajando-se na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades. Daí a importância de “não podermos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quê, contra quê, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’ demandando de nós a luta por ele” (p. 98). O autor afirma que, para ser seres em permanente procura, que tomam distância de si mesmos e da vida, que são curiosos, aventureiros e possuem paixão por conhecer, é indispensável a liberdade e a luta por ela, que

só é possível com vocação para a *humanização* que temos e não com sua distorção, que desencadeia a desumanização.

Notamos, ainda, que, na perspectiva bakhtiniana, a intenção do autor não era de tratar a educação. Podemos perceber o mesmo caráter de possibilidades de busca da liberdade da qual a perspectiva freireana trata. Considerar a história e a subjetividade na formação do sujeito indica que os horizontes de possibilidades são grandes. Cada indivíduo, dependendo de sua cultura, do ambiente em que está inserido, possui conhecimentos de sua história e de seu fazer no mundo. Com isso, podemos concluir que, nas escolas, nós educadores e educandos, vivenciamos uma série de mudanças e fatos históricos que nos constituem enquanto indivíduos, porém essas constituições estão em constante modificações. Essas transformações ocorrem permanentemente e o que temos observado nas perspectivas dos autores é que o *eu* e o *outro* possuem um horizonte de possibilidades que o permitem buscar a liberdade. Sejam mais específicos quando tratamos sobre a liberdade na escola. Não estamos dizendo aqui que tudo é permitido, mas que, como vimos nos capítulos anteriores, a linguagem, o diálogo nos permitem buscar no coletivo a discussão de um determinado objeto, nos permitem que as diferentes vozes tratem a respeito de um assunto, de uma determinada problemática e que dessa maneira ambos, os *eus* e os *tus* possam em conjunto buscar uma prática da liberdade. A escola é um local em que há muitas pessoas que carregam diferentes vozes e isso não pode ser visto como um empecilho para lidar com as situações desse ambiente, mas como uma gama de possibilidades para lidar com as adversidades e, por meio do diálogo, podemos encontrar um caminho para o bem comum, sem deixar que o medo, por exemplo, nos paralise.

Freire (2008a) compreende a existência do “medo da liberdade”, da fuga do real, da tentativa de domesticá-lo pela ocultação da verdade. Para Freire (2000), o medo é sempre relacionado à dificuldade, à insegurança. O ideal é que não permitamos que ele nos paralise ou nos faça desistir de determinada situação sem luta e esforço. Precisamos nos certificar, com objetividade, das razões que provocam o medo; em segundo lugar, devemos verificar as possibilidades de enfrentá-lo e, em terceiro, se for o caso, ao adiar o enfrentamento do obstáculo que seja possível e capazes de fazê-lo depois:

O *difícil* ou a *dificuldade* está sempre em relação com a capacidade de resposta do sujeito que, em face do difícil e da avaliação de si mesmo quanto à capacidade de resposta, terá mais ou menos *medo* ou nenhum *medo* ou *medo* infundado ou, reconhecendo que o desafio ultrapassa os limites do medo, se afunda no *pânico*. O pânico é o estado de espírito que

paralisa o sujeito em face de um desafio reconhecido sem nenhuma dificuldade como absolutamente superior a qualquer tentativa de resposta. (FREIRE (2000, p. 40)

Bakhtin (2008) trata do medo quando analisa o carnaval, afirmando que nele todos são sujeitos ativos, não há sistemas hierárquicos, nem medo, reverência, devoção etc. Com isso, o autor entende que o sujeito deveria sempre permanecer nessa cosmovisão carnavalesca, em que toma coragem para agir frente ao mundo. Vimos, ainda, a importância da liberdade para o autor, quando analisa as obras de Dostoiévski e enfatiza a liberdade que existe em suas personagens, as quais poderiam se constituir no inacabamento de um *eu* constituído de um *outro*, livres dos sistemas hierárquicos. Na perspectiva freireana, essa cosmovisão carnavalesca pode ser considerada como uma luta constante do sujeito crítico frente aos sistemas hierárquicos em busca de democracia.

Tomamos aqui o rumo pela educação que acreditamos ser um dos caminhos para o processo de libertação do *eu* e do *outro*. Freire (2008b) comenta que a pedagogia crítica deve lutar pelo sonho ético e político a fim de superar a realidade injusta. Assim, toda prática libertadora deve valorizar o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, das emoções, desejos, da importância da consciência na história, do sentido ético da presença humana no mundo. Freire e Horton (2003) afirmam que a educação implica um programa, conteúdo, método, objetivos em que ocorra a organização do currículo e da questão política, com o auxílio de todos envolvidos na comunidade: “quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia” (p. 149).

Freire (2000) comenta que a identidade cultural tem a ver sempre com corte de classe, e que a identidade dos sujeitos tem a ver com questões, como currículo (oculto e explícito), o ensino e aprendizagem. Somos homens e mulheres que, ao longo da história, passamos a ser e estamos sendo:

Temos de brigar incessantemente, fazem parte de nossa forma de estar sendo no mundo. E é exatamente porque somos programados mas não determinado, somos condicionados mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada. É por isso também que o fato de “cada ser conter, diz Jacob, em seus cromossomos todo o seu próprio futuro” não significa, de modo algum, que a nossa *liberdade* se afogue, submerja nas estruturas hereditárias como se elas fossem o lugar certo para o sumiço de nossa possibilidade de vivê-la. Condicionados, programados mas não determinados, movemo-nos com um mínimo de liberdade de que dispomos na moldura cultural para ampliá-la. Desta forma, através da educação como expressão também cultural, podemos “explorar, mais ou menos, as

possibilidades inscritas nos cromossomos” – Jacob. (FREIRE, 2000, p. 94 – grifos do autor)

É importante a identidade cultural de cada pessoa na prática educativa. E quanto às interdições à nossa liberdade, Freire (2000) comenta que são produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas das estruturas hereditárias; por isso devemos ser conscientes de que é possível a transformação, juntamente com o esforço crítico-educativo. Podemos ter respeito à identidade cultural de nossos educandos. O primeiro passo é reconhecer nossa identidade e o que estamos sendo em nossa atividade prática – falar, fazer as coisas, pensar, da linguagem, de gostos, de hábitos.

Podemos concluir que é, de fato, notório que educadores se esforcem por conhecer o *saber de experiência feito* de cada educando, assim como devem respeitar a identidade cultural e buscar promover o respeito por parte de todos envolvidos no processo de formação. Daí, por exemplo, a importância de valorar a cultura indígena e a afrodescendente, como temos, nós professores, sido incentivados a tratar sobre essas culturas por meio da divulgação das diretrizes propostas pelo governo. Mas é importante que essa valoração ocorra ao longo do ano e não somente no dia do índio e no dia da consciência negra, é preciso que faça parte do cotidiano escolar, do interesse da comunidade e da luta pelas condições de igualdade rumo à liberdade.

Freire (2003) compreende que a superação da discriminação inicia-se já no processo educativo e deve vir pela compreensão crítica da história, na qual as relações interculturais se dão de forma dialética. Entretanto, nem sempre estamos conscientes de qual concepção histórica nos marca; daí a importância de, por exemplo, nós, educadores, estarmos em cursos de formação e de discussões que nos façam nos localizar na história.

Mas o que significa os educadores se localizarem na história? Significa, por exemplo, que é importante que compreendamos o passado que nos constitui, seja no ambiente social como um todo, seja ao entendermos os fatos que compõem o sistema educacional, as problemáticas que envolvem os temas que ensinamos e estudamos. Como pudemos discorrer no início dessa tese, nosso grupo de pesquisa teve, em diferentes momentos, a oportunidade de estar em sala de aula para entender, conhecer e discutir fatos específicos relacionados à aquisição da leitura e da escrita. Temos tido a oportunidade, em conjunto com diferentes educadores e gestões educacionais, dialogar sobre os objetos dessa temática. Em uma dessas oportunidades, como já relatamos, pudemos constituir um curso de extensão – parceria entre comunidade e universidade – para dialogar a respeito dos conteúdos da língua portuguesa que



poderiam compor o currículo de professores que lecionavam para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Essa parceria possibilitou-nos compor um espaço de discussão e estudo sobre a temática, buscando, em documentos de diferentes décadas, como vinha se constituindo o currículo para crianças da faixa etária de seis e sete anos. Juntamente a isso, discutíamos com os educadores as problemáticas de cada escola naquele determinado momento e podemos afirmar que o curso se constituiu num espaço efetivo de aprendizagem como pudemos constatar entre nós pesquisadores e professores.

Aproveitamos o ensejo entre a parceria da universidade e escola para destacarmos a importância de a escola estar envolvida com os diferentes agentes sociais. O que significa isso? A escola está rodeada de *eus* e *tus* que compõe diferentes vozes, compostas de diversos fatores da sociedade. Quanto mais a escola se envolve com sua comunidade, com a família de seus alunos, com os agentes do governo, quando mais vozes se inserem no ambiente escolar, mais serão as possibilidades de estar envolvida com seus educandos, desde que essa parceria favoreça seus horizontes de possibilidades.

Assim, a história pode ser tempo de possibilidades e não de determinações; ela é capaz ainda de possibilitar a libertação. Dessa maneira, educadores tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica que implica o cumprimento de deveres e o exercício de direitos. Essa responsabilidade tem rigorosidade ética, e só há educação para libertação quando os sujeitos estão imbuídos de responsabilidade, “em nome do sonho ou da utopia de *ser mais* de mulheres e homens” (FREIRE, 2003, p. 91). Em Freire (2010) – e podemos dizer que na perspectiva bakhtiniana – há a mesma compreensão de que a responsabilidade ética e política não permite ao educador ficar acomodado às mentiras existentes. Diz ainda que nós, educadores podemos ter fé e nos engajarmos em formas coerentes com ela: “não é fácil ter fé. Sobretudo pelas exigências que ela coloca a quem a experimenta. Exigências de assumir a liberdade, que implica o respeito pela liberdade do outro, no sentido da eticidade, da humildade, coerência e tolerância” (p. 86).

Podemos averiguar, em Freire (2000), que a liberdade está ligada também à disciplina. Considera o autor que disciplina é importante para o trabalho intelectual, para a leitura séria de textos, para a escrita cuidada, para a observação e análise dos fatos e para o estabelecimento de relações entre eles. Sem o limite, a aventura de criar vira irresponsabilidade licenciada. A disciplina deve ser sadia e de base ética. Não há disciplina em nome da liberdade autoritária e nem em razão do imobilismo da liberdade:

Para que haja disciplina, é preciso que a liberdade não apenas tenha o direito mas o exerça de dizer “não” ao que se lhe propõe como a verdade e o certo. A liberdade

precisa aprender a afirmar negando, não por puro negar, mas como critério de certeza. É neste *movimento* de ida e volta que a liberdade termina por internalizar a autoridade e se torna uma liberdade com autoridade somente como, enquanto autoridade, respeita a liberdade. A responsabilidade que temos, enquanto seres sociais e históricos, portadores de subjetividade que joga papel importante na História, no processo deste *movimento* contraditório entre autoridade e liberdade, é de indiscutível importância. Responsabilidade política, social, pedagógica, ética, estética, científica. Mas, ao reconhecer a responsabilidade política, superemos a politiquice, ao sublinhar a responsabilidade social, digamos “não” aos interesses puramente individualistas, ao reconhecer os deveres pedagógicos, deixemos de lado as ilusões pedagogistas, ao demandar a eticidade, fuçamos da feiúra do puritanismo e nos entreguemos à invenção da boniteza da pureza. Finalmente, ao aceitarmos a responsabilidade científica, recusemos a distorção científica. (FREIRE, 2000, p. 116)

Freire (1994) acredita que, tanto na escola quando em casa, é importante vivenciar a tensão entre a autoridade e a liberdade, pois é através delas que os limites vão se estabelecendo. Limitar a liberdade não deve ser através do medo, da coação, dos prêmios e dos castigos, mas sim experimentando o *eu* como um ser moral que assume os limites necessários à sua liberdade e não o que aprende sobre seus limites por meio da reação ao poder desrespeitando minha liberdade. O exercício da liberdade se dará pela relação entre autoridade e liberdade, “o autoritarismo e a licenciosidade, como expressões, de um lado, da exacerbação, e, de outro, do esvaziamento da real autoridade, impedem a verdadeira democracia” (p.190). Freire (2008b) relata sobre o erro de famílias que convivem com o que ele chama de “tirania da liberdade”, sem estabelecer limites às crianças e estas podendo fazer de tudo. O autor acredita que elas ficam submetidas ao rigor sem limites de autoridade e acabam por deixar de aprender como decidir, como indagar e comparar.

Temos notado no ambiente escolar a denúncia, no sentido freireano, de que as crianças não possuem limites e de que conversar não resolve determinado problema. Mas o que pode fazer um professor da periferia<sup>37</sup> em seu primeiro dia de aula ao receber um novo aluno e ouvir a seguinte frase do pai da criança: “professor, qualquer desavença bata em meu filho”? Sejam honestos, certamente o professor terá grandes dificuldades em estabelecer o diálogo com a criança que é castigada fisicamente e mesmo verbalmente, ela não aprendeu a conversar, a respeitar, a compreender as relações que estão sendo postas numa determinada situação pela via do diálogo, ela aprendeu que o castigo físico ou verbal resolve determinada situação. E depois nos surpreendemos com os noticiários de jovens e adultos resolvendo suas desavenças pela violência. Se não gostam de homossexuais, os espancam; se não são afetivamente compensados num relacionamento amoroso, matam o parceiro. É essa a

---

<sup>37</sup> Muitas famílias de classe média e alta não assumem que praticam a violência com seus filhos, porém temos observado que isso ocorre em todas as classes sociais.

liberdade que queremos para nossos alunos e filhos? Certamente que não. Podemos nós, educadores e pais, refletir que a liberdade não se faz pela violência; ela ocorre por meio do diálogo, um diálogo que envolve a ética, o comprometimento com a busca pela liberdade, mas o que seria isso? Se aprendemos, desde pequenos, a expressar nossos sentimentos, nossas vontades; se compreendemos que seremos contrariados em nossas discussões, estaremos aprendendo que a vida se faz de adversidades que podem ser discutidas para se chegar aos acordos, porém, se somos contrariados e recebemos a violência como resposta, certamente que estamos aprendendo e passaremos a ensinar que é pela agressão física ou verbal que devemos resolver nossas dificuldades; e aí a liberdade não acontecerá.

Nesse processo de libertação, vimos o ensino como aliado da busca da liberdade. Em relação ao ensino, Freire e Horton (2003) comentam sobre a postura progressista que nós, educadores, podemos ter visando à democracia para a libertação:

Ser progressista significa aprofundar a conexão com as massas, significa respeitar a crença das pessoas, significa consultar as pessoas, significa começar pelas letras e palavras com as quais as pessoas estão começando o processo de educação. Todas essas coisas são como reconhecer que níveis de conhecimento as pessoas têm, a fim de criar um novo conhecimento e ajudar as pessoas a conhecerem melhor aquilo que já conhecem. Não é idealismo, é coerência. É um processo revolucionário. (p. 211-212)

Freire (1996) exige, dentre outras coisas, que o ensino pode ter: 1) rigorosidade metódica, ou seja, ir além do tratamento do objeto e do conteúdo em busca de uma aprendizagem crítica; 2) pesquisa: é necessário indagar, constatar, intervir; 3) respeito aos saberes dos educandos; 4) criticidade: buscando a superação da curiosidade ingênua; 5) estética e ética: capacitando para a comparação, valoração, intervenção, escolha, decisão e rompimento; 6) corporeificação das palavras pelo exemplo; 7) exige risco e aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 8) exige reflexão crítica sobre a prática; 9) o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; 10) consciência do inacabamento; 11) reconhecimento do ser condicionado; 12) respeito à autonomia do ser educando; 13) bom senso; 14) humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; 15) apreensão da realidade: “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido” (p. 69); 16) alegria e esperança; 17) convicção de que a mudança é possível; 18) curiosidade; 19) segurança, competência profissional e generosidade; 20) comprometimento; 21) compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 22) liberdade e autoridade; 23)

tomada consciente de decisões; 24) exige escutar; 25) reconhecer que a educação é ideológica; 26) exige disponibilidade para o diálogo; 27) exige querer bem aos educandos.

Freire (2000) comenta ainda que, em coerência com a opção política, de natureza crítica, nós educadores, podemos ter: 1) humildade: ela exige coragem, confiança e respeito a nós e aos outros; ela ajuda a reconhecer que ninguém sabe tudo e que ninguém ignora tudo; 2) amorosidade: sem ela o trabalho perde significado; amorosidade aos alunos e ao processo de ensinar: “É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um ‘amor armado’, uma amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós” (p. 57); 3) coragem: a coragem de lutar deve vir ao lado da coragem de amar; a coragem visa superar o medo; 4) tolerância: sem ela, não é possível um trabalho sério e uma experiência democrática autêntica. “A tolerância nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (p. 59). Ela implica estabelecimento de limites e princípios a serem respeitados, ela ainda requer respeito, disciplina e ética; 5) decisão, segurança, tensão entre paciência e impaciência e alegria de viver: o autor agrupa essas qualidades a serem cultivadas por educadores progressistas. Sobre a *decisão*, o autor comenta que ela é absolutamente necessária em seu trabalho formador; é difícil na medida em que decidir é romper para optar por algo. A *segurança* exige competência científica, clareza política e integridade ética. Quanto à tensão entre *paciência* e *impaciência* também não pode faltar ao educador progressista: “a virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente” (p. 62); 6) alegria de viver: “é minha entrega à alegria de viver, sem esconder a existência de razões de tristeza na vida, que me preparam para estimular e lutar pela alegria na escola” (p. 63).

Freire (2008a) concebe que o educador progressista pode assumir o momento do educando, seu *aqui e agora*, para então buscar ultrapassar, em termos críticos, a ingenuidade, realizando a problematização por meio do diálogo. Tanto nós, educadores, quanto educandos podemos nos assumir como pessoas que se conhecem, na relação com o *outro*, apreendendo o objeto, descobrindo que somos capazes de conhecer criticamente. É por esse motivo que educar não é somente uma transferência mecânica do conteúdo ao educando passivo. O autor assume que a prática educativa é sempre diretiva, quer democrática, quer autoritária; a diferença está em que a diretividade não pode interferir na capacidade criadora, formuladora, indagadora de nossos educandos.

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educando, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. Por sua vez, o (a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. (p. 81)

Freire (2008a) comenta sobre a disciplina de docentes com a orientação e estímulo do ensino da matéria. Comenta que o professor pode, em sua prática democrática ter coerência com seu discurso democrático e com seus sonhos, sem negar a cultura popular; e isso se faz transitando do conhecimento com respeito do “saber de experiência feito” do senso comum para o conhecimento de procedimentos rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. O educador progressista deve desafiar os educandos, buscando as verdades, a liberdade, sem nunca negar o “saber de experiência feito” deles e delas.

Freire (2005) afirma que, na escola, geralmente desconsideram, na avaliação do saber das crianças, seu “saber de experiência feito”, aquilo que elas trazem consigo. Para ele, as crianças populares são as mais prejudicadas, pois geralmente o que se ensina nas escolas é coincidente com o conhecimento das crianças de classes médias (vocabulário, prosódia, sintaxe – a competência linguística coincide com os saberes destes). No sentido de democratização dos critérios de avaliação da escola, deveria haver a preocupação de preencher as lacunas das experiências das crianças. Daí que seja comum que as crianças cujos pais não leem livros, jornais tenham mais dificuldades de passar a linguagem oral à escrita (o autor comenta um sonho seu de, nesses locais, “semear palavras” cuja experiência social não seja escrita e sim áreas de memória preponderantemente oral). Freire (2000) compreende que se deve pensar a prática como caminho de formação teórica. Junto com a avaliação deve estar a programação. Avaliar significa quase sempre reprogramar, retificar e verificar se os objetivos estão sendo alcançados estão levando à concretização dos sonhos. O que não pode ser feito é a avaliação como punição. Outro destaque é que todo o seu contexto deve ser reconhecido; isso leva ao pensar crítico. Freire (1990) comenta sobre a avaliação também da prática:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. [...] A prática exige também o planejamento. Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes

momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. Podemos planejar a curto prazo, a médio prazo e a longo prazo. Às vezes a avaliação nos ensina que, se os objetivos que tínhamos eram corretos, os meios que escolhemos não eram os melhores. Às vezes, percebemos também, através da prática da avaliação, que os prazos que tínhamos determinado não correspondiam às nossas reais possibilidades. (*Segundo Caderno de Cultura Popular*, IN: FREIRE, 1990, p. 78)

Bakhtin (2010) trata a avaliação como sendo um dos componentes da compreensão junto com a criação, polissemia e o encontro:

A falsa tendência para a redução de tudo a uma única consciência, para dissolução da consciência do outro (do sujeito da compreensão) nela. As vantagens essenciais da distância (espacial, temporal, nacional). Não se pode interpretar compreensão como empatia e colocação de si mesmo no lugar do outro (a perda do próprio lugar). Isto só é exigido para os elementos periféricos da interpretação. *Não se pode interpretar a compreensão como passagem da linguagem do outro para a minha linguagem.* Compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é insciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão (BAKHTIN, 2010, p. 377-378 – grifo meu).

Assim, junto com a compreensão, está a avaliação. Nela o sujeito reavalia sua posição e pode renunciar ao seu ponto de vista; daí decorre o encontro, momento em que ocorre a identificação (reconhecimento do repetível) e o encontro com o novo (descoberta do novo). Como podemos verificar em ambas as perspectivas, a avaliação se dá na formação do *eu* e do *outro*, como um processo de compreensão e reconhecimento de determinado objeto.

Passamos até o momento pela questão de prática pedagógica que visa a prática da liberdade. Junto a esse processo, temos ainda a alfabetização como um fator importante para a conscientização do sujeito *com* o mundo. Como já tivemos a oportunidade de verificar ao longo de nosso estudo, a alfabetização é uma prática que pode ou não levar à assunção da cidadania. A alfabetização de adultos é parte de uma prática educativa. Freire (2003) afirma que toda prática está submetida a certos limites, podendo, nós educadores, compreendê-la e clarificar politicamente seu projeto, assumindo sua politicidade. A compreensão da prática educativa se dá de formas diferentes, de acordo com o contexto histórico, de acordo ainda com as lutas de classes, lutas que tomam resistência e vão criando *manhas*, imunizações, criando seu corpo e sua cultura. Daí a importância de nós, educadores, compreendermos as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, lendas, semântica, sintaxe, religiosidade, etc. Essas resistências são limites que as classes populares põem em relação ao poder dos dominantes.

A alfabetização de adultos é considerada por Freire (1990) como um ato político e um ato de conhecimento e, por esse motivo, se torna um ato criador, em que há um sujeito. Por esse motivo, não há como reduzir o processo de alfabetização à soletração de letras e sílabas, como se as cabeças de alfabetizandos fossem vazios a serem preenchidos. O alfabetizando necessita da ajuda de nós educadores, mas isso não significa que estes devem anular a criatividade, a responsabilidade na construção da linguagem escrita e da leitura dessa linguagem do educando:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] de alguma maneira, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (p. 20)

O processo de alfabetização pode advir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, inquietações, anseios, reivindicações, sonhos, os próprios significados de sua experiência, e assim permitir que ocorra a leitura e re-leitura crítica da realidade. Freire (1978a) entende que a alfabetização de adultos pode ser tomada como uma ação cultural, ela pode ser “um esforço de ‘leitura’ e ‘re-leitura’ da realidade, no processo de transformação. Na verdade, o domínio dos signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que a precede - da ‘leitura’ do mundo” (p. 75). Como já sinalizamos anteriormente, Freire (1990) concebe que o *saber de experiência feito* pode ser o ponto de partida no trabalho com a educação popular, podendo ainda considerar que o povo possui o direito de conhecer melhor o que já conhece em sua prática e, ainda, conhecer o que não conhece. Assim, como educadores, temos que respeitar os níveis de compreensão do educando, sem impor a eles a nossa compreensão, pois dessa maneira estaríamos sendo autoritários. É importante que nós, educadores, compreendamos que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo e que o alfabetizando é um sujeito criador:

A alfabetização enquanto aquisição, produção, reinvenção da linguagem escrita e necessariamente lida deve, por sua seriedade, constituir-se num tempo de introdução ao pensar certo. Respeitando o saber do senso comum começar a aproximar os alfabetizandos à compreensão mais profunda da linguagem, da *raison d’être* das coisas, das suas dificuldades para superá-las. (FREIRE, 2005, p.116)

De acordo com Freire (2008a), a alfabetização, quando ocorre, por exemplo, em uma área de miséria, só possui sentido na dimensão humana se ela “realiza uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A

isto corresponde a ‘expulsão’ do opressor de ‘dentro’ do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade” (p. 85 – grifos do autor). A alfabetização, nessas condições, possui relevância ética e política do esforço conscientizador, sendo fundamental que ocorra a intensidade dialética entre a *leitura de mundo* e a *leitura da palavra*. “Desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na ‘inocência’ dos explorados” (FREIRE, 2000, p. 114). Junto à aprendizagem da leitura vem a aprendizagem da escrita:

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua. (FREIRE, 2008a, p. 54)

O autor comenta que, ao realizar a leitura, ainda que tropece em uma palavra ou outra num texto, o importante é que a pessoa não perca a compreensão da totalidade. Isso significa ainda que uma experiência existencial durante uma leitura pode colocar a pessoa *simpática* ao texto. Assim, no processo da aquisição da leitura pode haver uma compreensão crítica do ato de ler, a qual não se esgota ao realizar a decodificação, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1990, p. 12)

Na aprendizagem da leitura, temos inicialmente a leitura do mundo (as vivências, as lembranças da infância, por exemplo, as experiências vividas) e depois a leitura da palavra, que nem sempre é a leitura da “palavramundo”. É importante que a leitura da palavra seja apreendida pelo mundo particular do educando, por meio da prática, em que as palavras não são soletradas, mas sim realmente *lidas*. Em sua experiência com o ensino da gramática, Freire (1990), aos vinte anos de idade, dizia que:

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomando como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (p. 17)



Bakhtin (2010) concebe que, numa metodologia das ciências humanas, a memória também possui destaque e importância. O autor sinaliza que não se podem mudar o aspecto material do passado, mas o aspecto do sentimento, o aspecto expressivo do falante pode ser modificados: “Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não-coincidência consigo mesmo). O elemento de intrepidez no conhecimento. O temor e intimidação na expressão (seriedade), na auto-revelação, na fraqueza, na palavra. O momento correspondente de resignação do cognoscente, a reverência” (p. 396). Assim, verificamos o papel da memória nessa eterna transfiguração do passado, como fator histórico, não uma memória que sirva para reproduzir algo, uma memorização mecânica que Freire (1990) critica. O autor concebe que ler muitas páginas, sem compreendê-las, revela uma visão mágica da palavra escrita. Logicamente, temos nós, estudantes e professores, que ter contato com a leitura dos clássicos<sup>38</sup>, de adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual.

Freire e Horton (2003) concebem que ler um texto é uma tarefa difícil; cabe à nós, educadores, ajudar o educando a descobrir, junto às dificuldades na leitura o prazer e a alegria. A leitura não pode ser imposta, mas sim reunir de maneira crítica e dialética, textos relacionados aos contextos e entendimentos dos contextos. Adiante os autores discutem que nós não ensinamos uma língua a ninguém: “as crianças apenas se tornam competentes em uma língua. Depois disso podemos ensinar gramática. Mas a linguagem nós vivenciamos, nós criamos” (p. 82). Freire (2000), ao comentar sobre a linguagem, afirma que ninguém ensina alguém a falar, essa aprendizagem ocorre *com* o mundo (em casa, na rua, no bairro, na escola). A fala vem antes da escrita, é preciso saber os dois e por esse motivo é necessário que ensinemos às crianças a falar e a escrever. O autor comenta sobre o papel das garatujas ainda antes da aquisição da escrita formal<sup>39</sup>: “é das garatujas, uma forma indiscutível de escrita, que devemos elogiar, que elas partem para a escrita a ser estimulada. Que escrevam, que contem suas histórias, que as inventem e reinventem os contos populares de seu contexto” (p. 109).

Ainda em relação às crianças, Freire e Horton (2003) comentam que o ato de estudar, assim como o da leitura, é difícil e trabalhoso; daí a importância de as escolas considerarem as brincadeiras, mas não permitirem que elas apenas façam isso: “a boa escola é aquela na qual ao estudar, eu também tenho o prazer de brincar. Eu aprendi como ter

---

<sup>38</sup> Sobre a importância da leitura dos clássicos ver: GIROTTO, Vanessa Cristina. *Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011. (Tese de Doutorado) e GIROTTO, Vanessa Cristina. *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007. (Dissertação de Mestrado).

<sup>39</sup> Sobre o processo de apropriação da escrita ver: CAMPOS, Camila Torricelli. *Apropriação do desenho à escrita*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011. (Dissertação de mestrado).

disciplina intelectual. Olha, ser disciplinado, democraticamente, é algo que faz parte da vida. É vital, para mim, ter alguma disciplina intelectual a fim de obter conhecimento, a fim de saber mais” (p. 170).

Freire (1978a) entende que estudar deve ser, necessariamente, um ato crítico, é fazer o mesmo em relação com o mundo, com a realidade e a existência – adentrando na plenitude dos fatos mais lucidamente. Compreender o texto é voltar a ele, delimitar suas visões parciais e clarificar sua significação na globalidade. A respeito do texto, Geraldi (2003) indica:

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estar por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaço em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras. (p. 167)

Ainda em relação à leitura, Freire (1978a) afirma que mesmo que, a temática de interesse permaneça num trecho e não na obra inteira de um autor, pode o leitor fazer a relação do trecho com o nexos do conteúdo e objeto que esteja trabalhando, sem com isso trair o pensamento do autor em sua totalidade. Dessa forma, o estudo sério de um livro ou artigo pressupõe “não somente numa penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca” (FREIRE, 1978a, p. 11). O autor ainda considera que, nos livros, os autores mostram as suas formas de enfrentarem e deformarem a realidade. O autor considera que o ato de estudar é uma atitude em frente ao mundo, que não se reduz à relação leitor-livro ou leitor-texto; dessa forma, estudar é pensar a prática, sendo esta a melhor forma de pensar o certo e também de assumir, na relação com os outros e com a realidade, uma postura curiosa.

O ato de estudar, para Freire (2000), como vimos anteriormente, não pode deixar de ser feita pela leitura crítica do mundo, envolvendo a leitura e a escrita da palavra. Ler e escrever textos devem se completar compreendendo os contextos teóricos, ressaltando a importância da leitura de diferentes portadores textuais:

Gostaria de sublinhar ainda a importância da leitura de jornais, de revistas, estabelecendo conexões entre os fatos comentados, ocorrências, desgovernos, a vida da escola. A importância da audiência de certos programas de TV, devidamente gravados em vídeo, da leitura deliberada de vídeos fixando retalhos de práticas, até mesmo de uma das sessões de trabalho do grupo. Nenhum recurso que possa ajudar a reflexão sobre a prática, de que possa resultar sua melhora pela produção de mais conhecimento, pode ou deve posto de lado. (FREIRE, 2000, p. 113)

Verificamos aí o encontro com a discussão que vínhamos realizando com Bakhtin (2010), a compreensão das relações dialógicas, junto aos diversos campos da atividade humana, compõe uma série de enunciados. Pudemos perceber que, no processo de escolarização, a prática da leitura e da escrita pode permitir à nós, professores e educandos, que nos tornemos críticos e que tenhamos responsividade e, assim, juntos busquemos a liberdade e a transformação.

Vimos que, ao longo de nosso estudo que o *eu* se forma necessariamente na perspectiva bakhtiniana e freireana pela interação com o *outro*, numa importante relação com a formação da consciência, da ideologia, juntamente com a responsabilidade (ética aliada à estética), que concebem diferentes relações dialógicas, sem as quais não se fazem presentes sem um *eu* e um *outro*. Pudemos verificar as diferentes relações dialógicas para Bakhtin e para Paulo Freire, relações existentes para a formação de um *eu* comprometido com um *outro*, com o mundo em busca da liberdade. Realizamos a discussão no âmbito da educação, especificamente em relação ao papel do educador progressista, quanto à prática do ensino, à importância da alfabetização, da leitura do mundo, da leitura e da escrita das palavras. Esperamos que, com este estudo, possamos contribuir para a compreensão de como se dá a relação entre o *eu* e o *outro*, entre o educador e o educando, no âmbito escolar e na vida.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 5ed. São Paulo: Editora WM Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do Ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (tradução não revisada destinada para uso didático e acadêmico) da obra em inglês: *Toward a philosophy of de Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Problemas na poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

**BRASIL**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Volume 1: Introdução.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Volume 3: Conhecimento de mundo.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.274, de 16 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006b. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm) Consultado em 15/10/2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CUNHA, Alessandra Marques. **Produção textual: o que dizem e escrevem educandos do 3º ano sobre o gênero fábula**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY,

Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 9 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultura para a liberdade e outros escritos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1959. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a Pedagogia do oprimido. 15º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 8.reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HELMER, Ester de Almeida. **A avaliação no processo de aprendizagem da língua materna**: uma construção conjunta entre professores e pesquisadores, de instrumentos avaliativos e suas implicações nos saberes docentes. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

GARCIA, Stella de Lourdes. **Os gêneros do discurso e a prática da produção textual**: dialogando sobre os conhecimentos necessários aos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens** – estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176p.

\_\_\_\_\_. A linguagem em Paulo Freire. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, 7-20.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e Mikahil Bakhtin: o encontro que não houve. In: **Diálogos através de Paulo Freire**. Instituto Paulo Freire de Portugal; Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE: 2004, p. 37-52. (Coleção Querer Saber). Disponível em: [www.ipfp.pt/public.html](http://www.ipfp.pt/public.html) Consultado em: 10/11/2011.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOPES, Ana Lucia Masson. **Avaliação da língua materna**: estudo do processo de avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

MELLO, Roseli Rodrigues. (org); BENTO, Paulo Eduardo Gomes; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini; LUIZ, M. Cecília; REYES, Claudia Raimundo. **Comunidades de aprendizagem**: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas de; MELLO, Roseli Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Escola e aprendizagem profissional da docência**. São Carlos, EDUFSCar – COMPED. 2002.

REYES, Claudia Raimundo; MELLO, Roseli Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **A base de conhecimento no ensino de Português**: do confronto entre as concepções das professoras e as políticas públicas. Campinas. 13º COLE. 2000.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

PEDRINO, Mariana. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras**: construção de saberes docentes. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (ed.). Les Interactions Lecture-Écriture (actes du Colloque Théodile-Crel): 155-173. Bern: **Peter Lang**, 1994.

SILVA, Danitza Dianderas. **A construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre o ensino da língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

SILVA, Danitza Dianderas. **Professores Alfabetizadores**: suas expectativas no conteúdo específico da língua materna. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/FAPESP, 2004. (Relatório de pesquisa).