

O CANTO DO ESTORNINHO E A PRONÚNCIA FREIREANA DE MUNDO

MITSI PINHEIRO DE LACERDA

Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: O texto andarilha por um campo pretérito e busca em práticas da autora, ocorridas em tempos remotos, diálogos com o referencial freireano que se abre à criação e atravessamentos entre diferentes pronúncias de mundo. Como orientação metodológica foi empregada a indissociabilidade *prácticoteoriaprática*, o que autorizou o pensamento a se expandir e a acolher a palavra que, aparentemente, se encontrava esquecida em tempos e espaços que já se foram. O desenvolvimento teórico e metodológico do texto tece aproximações entre a fala do mestre, narrativas (auto)biográficas da autora sobre a escola e diferentes sentidos produzidos no movimento efervescente da consciência. Por se tratar de um ensaio que assume a natureza do diálogo, o artigo não propriamente conclui nenhum tipo de análise, mas se abre, ao fim, para a continuidade.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Diálogo; Pronúncia; Teoria e Prática.

PAULO FREIRE, SEMPRE

Este artigo reverbera a pronúncia (Freire, 1987) desde a prática de uma professora alfabetizadora ocorrida há tempos, em diálogo com Paulo Freire. No que se refere a ele, suas palavras são encontradas no livro *Pedagogia do Oprimido* e continuam a acontecer nas infindáveis leituras e práticas que se processam em todo o mundo. No que se refere a ela, as reflexões foram conduzidas, metodologicamente, por meio da narrativa (auto)biográfica de minha prática docente, ocorrida há quase trinta anos.

Autorizada pelo mestre Paulo Freire, que nunca recusou a presença de sua própria prática em seus escritos, trago neste artigo a conversação com minha prática passada, mas que ainda resiste enquanto teorização sobre a escola. Isto porque a prática não é um campo de aplicabilidade teórica, mas que são elas, teoria e prática, diferentes linguagens do mesmo.

Atualmente, no campo político, forças progressistas denunciam que os ataques a Paulo Freire permanecem e tornam-se cada vez mais intensos. Estes ataques partem de grupos envolvidos com os interesses do capital e com os golpes ao Estado Democrático de Direito. São muitas as tentativas de ocultação da memória de Paulo Freire e de deturpação de sua obra, com insistentes ações para a obstrução do pensamento freireano na tessitura dos currículos e outras tantas ofensivas. Mas há resistência. Este artigo se inscreve nesta luta, empregando o mesmo procedimento metodológico que marcou a trajetória do mestre: a dialogia que atravessa as pronúncias do mundo.

A justificativa para a comunicação deste artigo – de natureza ensaística – diz respeito à necessidade consensualmente aceita por todos de voltarmos a Paulo Freire e continuarmos a estudar suas teorias. E para quem ainda não começou, começar. É trabalho permanente, premente. Este texto busca compor com tantos outros artigos,

filmes, projetos, canções, versos e imagens que caminham de mãos dadas com o mestre, posto que ainda “há perigo na esquina”¹.

A propósito, tudo neste texto é pretérito – minha prática, os teóricos que me inspiram e o tema que oferece entonação à escrita. Volto a eles no enfrentamento de algo que também retorna: as velhas tramoias ardilosas que engendram ataques à nossa democracia na atualidade. Precisamos de Paulo Freire. Muito.

O artigo é apresentado em uma única seção, seguida breves apontamentos finais. Nesta seção, dialogo com Paulo Freire a respeito de questões contemporâneas da educação, andorilhando por um campo anacrônico: minha própria prática pedagógica como professora alfabetizadora. Esta prática, embora fisicamente finalizada há décadas, continua acontecendo em mim enquanto teorização sobre a educação. A ideia por esta escrita a tomei do mestre, que traz em seus livros relatos de sua própria experiência docente e nos dá a conhecer a beleza do movimento *prácticateoriaprática*. Indissociar o que se pensa do que se faz foi seu método tanto na prática quanto em seus escritos; espero que minhas barbas se tornem brancas e eu aprenda a fazer o mesmo.

Os apontamentos finais revisitam de modo conciso o artigo, sinalizando outros cantos – diferentes do canto reprodutor do estorninho. Sim, outros cantos de passarinhos.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: LEITURAS EM DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS

Minhas memórias acerca do livro *Pedagogia do Oprimido* não se constituíram em dimensões formativas ou investigativas, mas no chão da escola. Não sei precisar sua origem, mas alguns trechos do livro apareciam regularmente na escola na qual eu trabalhava na década de 1990, impressos no material instrucional destinado à formação continuada, ou bordados à mão em lindos cartazes fixados às paredes. Eram apenas fragmentos. O livro, propriamente, era um grande desconhecido: nunca foi oferecido durante a minha formação inicial ou continuada.

Passadas três décadas deste contato inicial que tive com Paulo Freire na escola, o amadurecimento permite-me hoje compreender o tipo de consumo que era conferido ao trabalho do mestre em minha realidade imediata. Assombrosamente, na minha escola, ele era usado para parecer uma autoridade a proferir frases de efeito que tinham, como intuito, uma certa ilustração estética. “A leitura de mundo antecede a leitura da palavra” – vinha escrito na pauta da reunião pedagógica. “Os homens se educam em comunhão” – aparecia no cartaz, pendurado na parede.

Seus escritos eram reproduzidos com frequência, e como sua presença era limitada à “coisa escrita” (Lefebvre, 1991, p. 189) e inexistente no diálogo e nas práticas, era convertida – sinto arrepios – a serviço da opressão. Sua palavra, recortada, repetida e esterilizada, era utilizada para autorizar pessoas autorizadas a exercerem a autoridade. Espantosamente, Paulo Freire era tomado como máscara pela generosidade opressora que ele tanto criticava. Acho que ali começavam, para mim, as suspeitas de que deveria estudar sua obra. O uso indiscriminado de recortes do texto sem que as pessoas tivessem acesso ao livro com o propósito de estudos coletivos, convertia seu autor em autoridade e silenciava o diálogo.

Ah, as contradições... presentes nas teorias e nas práticas, elas fomentam a expansão do pensamento crítico, ao mesmo tempo em que estão sujeitas a serem subjugadas pela arrogância da lógica dominante. Encontrar Paulo Freire pendurado em um cartaz de escola é algo que, hoje, me leva a entender que devemos cuidar da palavra e do gesto libertador, pois que podem ser capturados, convertidos e usados de forma contrária a seu propósito inicial. Por isso, para continuar esta história, é importante irmos até Paulo Freire, estudar sua obra e manter permanentemente a vigilância epistemológica. Mas, o que diz a *Pedagogia do Oprimido*?

Fisicamente dividido em quatro capítulos, é bastante difícil tratar de cada um deles isoladamente, uma vez que não se trata de um manual – embora assim pareça a muitos que não o leram. O livro pronuncia um pensamento político que aborda a realidade de forma crítica através do enfrentamento de suas contradições e apresenta proposições radicais para a superação da opressão. Paulo Freire fala sobre a contradição entre opressores e oprimidos, dizendo que sua superação ocorre por meio da libertação de todos e do fim da opressão – assim como trata da contradição entre educadores e educandos, trazendo a problematização enquanto método para a superação e, portanto, para a supressão da autoridade e do domínio do saber.

Tão importante quanto o texto corrente deste livro, suas notas de rodapé oferecem continuidade ao diálogo com as vozes de pessoas pouco ou muito conhecidas, enredando a sabedoria de gente sem diploma e teóricos que dispõem de vasta produção acadêmica. As notas cartografam caminhos que ele abriu em seus estudos e dizem de sua humildade quando assumiu que o encontro com os teóricos e com as pessoas, no diálogo, foi o que lhe possibilitou pronunciar, praticar e registrar, por escrito, seu pensamento coletivo.

Durante a leitura há de se ter um cuidado especial para não se escorregar nas armadilhas da dicotomia. Há um opressor e um oprimido, e na luta entre ambos, temos uma tendência a privilegiar um dos dois. Ao nos posicionarmos a favor dos fracos, o pensamento percorre uma lógica que leva o oprimido a vencer esta luta. Mas, veja: é justamente nesta postura que reside a contradição. Ao vencer a luta contra o opressor, o oprimido é passível de tornar-se o opressor. É neste momento que entendemos uma das grandes contribuições de Paulo Freire: ele não somente adentra a contradição, como discute criticamente sua superação. Esta não se dá, portanto, na vitória do oprimido sobre o opressor, mas na superação da própria opressão, com a libertação de ambos.

Nas contradições que se dão entre educadores e educandos, que tenhamos os mesmos cuidados. Lembro que quando esta discussão foi superficialmente introduzida na rede pública na qual eu trabalhava, durante os cursos de formação continuada nos inícios da década de 1990, a ela era oferecida uma espécie de “transposição didática”. Nesta transposição, o problema da contradição era resolvido com a proposta de se “trabalhar a realidade do aluno”. Muito se falou sobre trabalhar a realidade do aluno naquela época, enfatizando-se que o aluno também produz conhecimentos e que estes conhecimentos precisam adentrar a sala de aula. Parecia uma pauta democrática simples: bastaria selecionar algo que fora observado naquilo que constituía a realidade alheia e trazer este elemento para o trabalho pedagógico.

O tempo passou, mas tudo continua como dantes, no quartel de Abrantes. Na escola, não estudávamos Paulo Freire, ou se estudávamos, o fazíamos rasteiramente na

superfície, ou recitando fragmentos, ou cristalizando profundas notações teóricas como clichês. Nossos parcos esforços não eram suficientes para aprender com o mestre.

Ao tratar da contradição entre educadores e educandos, Paulo Freire (1987, p. 59) se inspira na metáfora do senhor e do escravo de Hegel que, em relação à prática educativa, poderia ser pensada nos seguintes termos dialéticos: o educador é aquele que sabe, e ele é aquele que sabe justamente porque há aquele que não sabe – o aluno. Para que ele continue a ser aquele que sabe, é preciso manter a ignorância daquele que não sabe, pois, a partir do momento em que este souber, o que sabe deixará de ser o detentor do saber. Mas, veja: sua condição enquanto sujeito que sabe é sustentada exatamente por aquilo que ele refuta: a ignorância do outro. Ao ensinar, ele refuta a ignorância do educando; ao mesmo tempo, o educador teme que deixe de existir, enquanto educador, com o fim da ignorância do outro.

A superação desta contradição não se daria retirando-se de cena um ou outro sujeito, e nem mesmo nivelando suas diferenças. A superação, para Paulo Freire, estaria na supressão do terceiro elemento presente nesta relação: um conjunto de orientações comprometidas com a preservação da autoridade, da centralidade e da transmissão de um saber hegemônico. A educação problematizadora adentra esta contradição e vai à realidade concreta produtora das distinções entre homens e mulheres para lutar contra os mecanismos de opressão.

Mas, dada esta contradição, como a escola, por vezes, trata o problema? Não exatamente buscando sua superação, mas tentando equilibrar a balança. É aí que entram orientações tais como as que preconizam considerar a realidade do aluno – uma “realidade” retratada sem a participação deste aluno. Propostas desta natureza adentraram cursos de formação docente e o chão da escola na década de 1990, e ali permaneceram. Não se tratava, portanto, de caminhar até os sentidos presentes na fala do aluno e com eles compor o currículo, mas de um reducionismo pragmático. Isso nos leva a outro ponto bastante presente no discurso pedagógico: os temas geradores.

Na escola onde trabalhava, nós, professoras, recebíamos a tarefa de organizar o planejamento anual baseado na realidade do aluno e em temas geradores. Os temas não se originavam da relação dialógica entre professora e alunos, mas de uma prescrição arbitrária e externa. Não eram palavras fecundas porque não eram geradas na problematização das condições concretas de existência, mas palavras às quais o trabalho pedagógico deveria sobrepor uma utilidade. É sobre isto que gostaria de chamar a atenção. Quando Paulo Freire trata dos temas geradores, em nenhum momento ele incentiva quem quer que seja a levar temas prescritos aos educandos. Por isso suas vigorosas críticas à educação bancária. Não se trata de levar, mas de realizar um trabalho intenso de investigação para que se possa chegar até eles.

A construção do currículo, neste sentido, é trabalho e luta permanente por se fazer dialógico, interessado, coletivo, comprometido e desprovido de quaisquer arrogâncias. A construção do currículo não é um momento prévio à escolarização, visto que esta construção é já uma prática educativa. Não é simples e não é rápido chegar a um tema gerador. Ele não se encontra à superfície e dificilmente coincide com as nossas expectativas. É próprio de quem tem garantidas suas necessidades básicas, olhar para os desprovidos de direitos como se também fossem desprovidos de consciência. Por isto é

tão importante uma epistemologia da prática na qual o educador vasculhe a si mesmo em busca destas influências que nos levam a olhar para o outro como alguém incapaz de pronunciar.

A proximidade às condições materiais de vida dos educandos dá a ver os sentidos que constroem sobre o mundo, de forma compartilhada. Estes sentidos deveriam compor o currículo escolar, o qual seria a restituição, aos educandos, daquilo que eles ofereceram – ensina Paulo Freire.

Temos, ao menos, dois grandes problemas a enfrentar quando nos dispomos a trabalhar com os temas geradores. Um deles somos nós mesmos e esta herança opressora que nos constitui, e o outro são os educandos e sua aderência aos que os oprimem. Quanto mais identificado com as classes dominantes, mais difícil se torna para o educando participar do diálogo. Isto porque uma consciência que se encontra dominada pela lógica do opressor tem medo da liberdade e, com isso, ela se defende negando sua própria realidade concreta (Freire, 1987).

Por isso Paulo Freire (1997) insiste em que a chegada aos temas geradores requer práticas de investigação, intensa reflexão epistemológica e profundo diálogo crítico. A lembrança que tenho da escola, contudo, leva-me até uma agente multiplicadora informando que a palavra “pipa” seria uma palavra interessante para iniciarmos a alfabetização porque faz parte da realidade do aluno, é formada por sílabas canônicas e se entrega facilmente à composição de famílias silábicas.

Note que faço referências a práticas que remontam, em minha experiência, há décadas. Note também que, aparentemente, tudo isso aconteceu ainda hoje, em uma escola brasileira qualquer.

A menção ao tema gerador, naquele contexto, remetia à escolha de uma palavra a ser dissecada, dividida, despedaçada e entregue à formação de outras palavras tão desprovidas de sentido quanto a sua matriz. Atualmente, um rápido acesso em um buscador na internet com os termos “atividade tema gerador” dá a ver milhares de atividades presentes em livros didáticos, cursos, projetos, *blogs* de professoras, planos de aula e planejamentos escolares. Encontram-se disponíveis, inclusive, listas de temas geradores para serem reproduzidos e aplicados.

Podemos entender, com isso, que o trabalho com os temas geradores foi, em alguns casos, reduzido à reprodução seriada. Virou produto. Encontra-se disponível em materiais instrucionais ou a um clique. Por isso a urgência por voltarmos a Paulo Freire para aprender com ele que o trabalho com os temas geradores acontece no diálogo entre educadores e educandos que enfrentam as contradições, se aproximam das condições concretas de existência, as problematizam, criticam, examinam a consciência de si e trazem juntos, para o currículo, esta preciosidade: a palavra.

Paulo Freire nunca disse que seria rápido ou fácil. Além dos enfrentamentos externos aos quais ele foi submetido e que o levaram ao exílio, havia também a luta interna durante a realização do trabalho. Ele trata disto quando fala das dificuldades presentes na libertação de opressores e oprimidos (Freire, 1987). A libertação não acontece após uma conversa confortável. A libertação demanda luta em busca da compreensão crítica da realidade, e nesta luta, a escola é usada a serviço da liberdade e da opressão ao mesmo tempo. Ele denuncia que os opressores não acreditam que o povo produza conhecimentos, sendo a instrução repassada aos oprimidos constituída pelos mesmos mecanismos presentes em sua racionalidade opressora. A estrutura desta

racionalidade tem a ver com a conquista e a dominação, ou seja, uma racionalidade que se põe contra o outro.

Para Paulo Freire (1987), a consciência opressora é formada pela posse daquilo que é material, pela posse da vida humana e pela posse do tempo. É uma consciência forjada e cravada na lógica da posse. Daí sua possibilidade, e sua derrota: se não houver o quê e a quem possuir, esta consciência se desintegra. A permanência da opressão garante aos opressores o campo ao qual podem destinar sua falsa generosidade. É que eles não apreciam a ideia de parecerem opressores, por isto precisam simular que se importam com os oprimidos. Precisam mostrar que não há vínculos entre suas condições de existência tão favoráveis, e a miséria do outro. Precisam fazer crer, ao outro, que a riqueza e a miséria são questões de mérito.

Se a superação da contradição entre oprimidos e opressores dispõe de entraves para estes, ela tampouco se mostra simples para os oprimidos. Paulo Freire (1987) diz também das dificuldades para a libertação dos oprimidos, pois elasse fundam em sua dualidade.

“Meu filho não tem jeito, não” – repete a mãe, e um modo de crer é fundado. Há um destino a ser cumprido. As desgraças da vida são explicadas por meio do misticismo e do fatalismo. “Foi vontade de Deus. Meu filho não aprendeu, mas se Deus quiser, ano que vem, aprende”. Tudo isso amplia o sofrimento difuso (Valla, 1996) que torna difícil aos oprimidos perceberem o quê do opressor reside em si, levando-os inclusive a usar esta racionalidade estranha a si, contra seus próprios companheiros (Freire, 1987, p. 49). Ao mesmo tempo em que a mãe sabe que seu filho é uma criança que aprende e se desenvolve, ela também acredita – porque o discurso hegemônico lhe explicou isso – que nele reside um suposto distúrbio que o impede de aprender (Patto, 1996).

A superação ocorre através do diálogo. O diálogo com o outro requer proximidade e conhecimento de sua realidade, e aqui volto a insistir sobre isto: não se trata da realidade idealizada sobre o outro, mas de uma realidade proveniente de sua pronúncia. É na pronúncia do outro que chegamos à consciência que ele dispõe acerca de suas condições materiais de vida. Daí a importância do diálogo, que não deve ser confundido com trocas lingüísticas nas quais “damos voz” ao outro, mas que só é possível em uma ação na qual se escuta. Em geral, uma falsa imagem do diálogo dá a ver duas pessoas em trocas alternadas de emissão e recepção. Herdamos esta imagem empobrecida desde o objetivismo abstrato de Saussure (Bakhtin, 1992) e é muito comum que, ao nos dispormos a conversar com o outro, o movimento de intercalar as emissões de voz seja o usual.

O diálogo freireano não guarda qualquer relação com esta mecânica lingüística, pois que acontece no enfrentamento contraditório de se chegar ao outro em meio ao atravessamento de vários sentidos, através da escuta: “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (Freire, 1997, p. 127 – grifos do autor).

É através da escuta que temos acesso aos sentidos tecidos por modos de inteligibilidade diversos e mediados por condições concretas de existência. Curioso é que, para dialogar, é preciso, por vezes, não falar. Nossa tendência arrogante por dizer, prescrever e explicar inibe o entendimento daquilo que acontece no outro, por isso o diálogo guarda relação mais próxima com a escuta, do que com a fala. E para tornar

ainda mais complexo o que nunca foi fácil, o diálogo nem sempre acontece em ambientes previamente preparados para tal. Às vezes, tudo isso irrompe em meio a um vendaval, o que dá a ver a “situação limite”.

Era tradição da escola oferecer um almoço especial aos formandos da quarta série e neste dia a escola abria seus portões exclusivamente para as quatro turmas concluintes. Feijão tropeiro, pernil, farofa, arroz, refrigerante. A comida estava muito boa, minha turma e eu comemos bastante, neste dia era permitido repetir à vontade. Havia música, risos, barulho. Não havia filas, as cantineiras almoçavam conosco, as travessas com o alimento dispostas sobre uma mesa e cada pessoa ia até lá e se servia. Enquanto ainda saboreávamos o guaraná, a coordenadora tomou o microfone e disse que estavam todos de parabéns, que era uma grande alegria receber todos ali, que desejava um futuro de sucesso, que a educação transforma as vidas das pessoas... e que a avaliação externa que deveria ter sido realizada ontem, mas que não fora devido a um atraso na entrega dos pacotes, seria aplicada hoje, logo após a refeição. Assim que terminarem de comer dirijam-se para as suas salas de aula e aguardem as provas. Espanto geral. É claro que houve rebuliço, eu escutava as crianças questionando entre si aquela novidade. Fui até a coordenadora e disse a ela que esta prova era inviável neste momento, ao que ela respondeu que era ordem superior e que não havia alternativa. Eu insisti. Mas você consegue entender que estas crianças acabaram de almoçar, elas estão participando de uma festa de encerramento das atividades escolares, é outra emoção, ninguém veio à escola hoje para fazer prova – eu tentava argumentar. Não tem problema, podemos dar uns dez minutos de pausa, as professoras conversam com suas turmas e fazem a prova, eu não posso cancelar, são ordens superiores, tenho que entregar os relatórios com os resultados – ela respondia. Mas, e as famílias? As mães estão aguardando as crianças em casa, ninguém foi avisado desta prova, isso vai gerar apreensão nas famílias – eu insistia. Não se preocupe com isso, estas crianças já são crescidas, estão acostumadas a ficar trançando pelas ruas depois da aula – ela assim o entendia. Por fim, fomos para a sala de aula. Minhas crianças estavam indignadas. Eu disse a elas que iria conversar novamente com a coordenadora, que esperassem na sala. Passando pela entrada da escola, notei que o portão estava trancado com cadeado e achei estranho, pois só havia as turmas de quarta série na escola, e todas estavam na sala de aula aguardando a prova. A coordenadora falou que não poderia me atender, estava ocupadíssima abrindo os pacotes e separando as provas. Voltei para a sala. Uma das minhas meninas, espertíssima, estava à porta vigiando. Ela viu dois meninos *filhos de alguém* passarem pela secretaria, pegarem a chave do portão e se dirigirem até lá. Venha ver isso, professora! Fomos juntas até o portão. Oi meninos, onde vocês vão? Ah, vamos para casa, somos *filhos de alguém* e temos este privilégio. É óbvio que eles não disseram isto, mas foi isto que ouvimos. A esta altura minha turma inteirinha já estava ali, presenciando a cena. Pedi então aos dois meninos a chave do

cadeado, deixa que eu abro o portão para vocês, esse cadeado é emperrado, isso, assim, está aberto, podem ir para casa, boas férias, meninos, felicidades! E abri completamente o enorme portão, as duas bandas, e abraçando os meus, os vi também saírem correndo aos risos para a rua. [...] Ah, a coordenadora não gostou, disse que haveria um processo administrativo contra mim (Narrativa pessoal da autora, referente ao final do ano letivo de 1994).

Hoje me lembro disso, e penso em Paulo Freire. Ele dizia que a pedagogia do oprimido é enraizada no enfrentamento às situações limites que são impostas pelos opressores. A superação das situações limites daria a ver a realidade opressora e, devido a isto, esta realidade é ocultada pelos opressores com a projeção e manutenção de algo aparentemente intransponível. Porém, é a mesmíssima situação limite posta pelo opressor para ocultar a realidade opressora, que provoca no oprimido a criticidade e a construção de um “inédito viável” (Freire, 1987).

Toda esta arquitetura opressora esbarra em algo que Paulo Freire insiste em destacar em sua obra: que os seres humanos dispõem de uma vocação ontológica que os impele, sempre, a “serem mais” (Freire, 1987, p. 30). Embora continuamente se deparem com situações limites decorrentes de distinções sociais, da hegemonia cultural, da burocracia estatal, de preconceitos e de uma lógica capitalista, os oprimidos seguem na luta por serem mais. Daí uma pedagogia do oprimido que trabalhe neste mesmo sentido, buscando junto aos oprimidos, nas situações limites que lhes são impostas, toda a temática que irá compor currículos comprometidos com a libertação.

Pois voltemos à escola, aos instantes que antecederam a fuga das crianças da quarta série. Convido a pensar neste momento enquanto situação limite na qual as contradições pulsam e exigem diálogo e ação imediatos. Fisicamente, as crianças se encontravam – se me permitirem o exagero – em uma espécie de cárcere. Embora estivessem alocadas em sua própria sala de aula, neste contexto o lugar havia sido convertido em cárcere, pois ali estavam contra a sua vontade. A escola havia acabado de lhes oferecer um farto almoço em sua homenagem. Agora, exigia que cumprissem, sem qualquer aviso prévio, a avaliação externa que estivera prevista para o dia anterior, mas que não ocorrera devido ao atraso na entrega dos pacotes.

As crianças sabiam que havia algo impróprio ali. Elas não tinham sido convocadas a realizar uma avaliação externa, mas convidadas para festejar a conclusão de uma etapa da escolarização. A interrupção da festa, das conversações e dos deslocamentos com a abrupta alocação de todas elas na sala de aula sinalizava que havia algo a ser discutido. Na sala de aula com as crianças, eu observava esta entonação ao escutar suas queixas. Foi quando minha aluna viu os *filhos de alguém* se dirigindo, lampeiros, à saída da escola, e penso que ela só atribuiu sentido a isso porque se reconheceu enquanto oprimida. Foi esta situação limite que provocou nela a compreensão da situação e sua resposta imediata: “Venha ver isso, professora!”.

E eu fui. E a turma inteirinha foi. E tudo ocorreu muito rápido: em poucos minutos eu falava com os *filhos de alguém*, abria o portão para eles, me despedia e lhes desejava felicidades. Ali se dava um destes acontecimentos bonitos nos quais a consciência se expande diante de uma situação limite e cria o “inédito viável” (Freire,

1987, p. 94). Não foi preciso uma assembleia estudantil para deliberarem acerca de um suposto encaminhamento para a fuga. As relações sociais que foram tecidas no espaço e tempo escolar, as conversações interessadas nos problemas concretos que vivenciávamos, a leitura crítica da realidade presente no trabalho pedagógico e toda a historicidade encarnada nestas crianças – tudo isso constituiu a ambiência desde a qual as crianças fossem até o portão, entendessem imediatamente o que se passava e saíssem em disparada. Correndo e rindo pela rua, toda a turma compreendia criticamente a situação e debandava em fuga.

Ao se depararem com uma “situação limite” representada pela imposição da avaliação externa, as crianças se encontraram em um contexto que tanto as fariam acreditar em determinismos impeditivos que limitariam a sua ação, quanto provocariam a superação. Contraditoriamente, é também com a “situação limite” que se concretiza o “inédito viável”. Trata-se de um acontecimento no qual elas “percebem não mais como uma fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção” (Freire, 1987, p. 94). É na potência do entendimento crítico da realidade, no momento do impasse entre aceitar passivamente o que se estabelece, ou inaugurar uma situação nova e libertadora, que o “inédito viável” acontece.

Toda a obra de Paulo Freire é comprometida com a libertação dos homens e das mulheres, e embora este relato da fuga das crianças tenha a ver com um tipo de libertação visivelmente física, penso que ela aconteceu também nas consciências.

Em Paulo Freire encontramos a práxis da libertação que se move nos encontros, nos diálogos e na construção de uma consciência crítica que denuncia a presença, nos oprimidos, daquilo que é próprio do opressor. As práticas de liberdade residem, ademais, nas pequeníssimas ações cotidianas, quando a professora dialoga criticamente com as crianças. Tais práticas se processam em meio aos alicerces da estrutura escolar, na qual a “educação bancária” (Freire, 1987) não somente estabelece um modo específico de ordenação didática, mas se inscreve nas relações, produz o espaço (Lefebvre, 1991) e direciona as consciências segundo a lógica do opressor.

E quem é ele, o opressor? Desde um ponto de vista distraído, seria sempre o outro. Seria no outro que se fixaria tudo o que há de mais deplorável, e seríamos nós que veríamos tudo isso com bastante clareza, desde os nossos mirantes de observação clandestinos. Não, é claro que não. O opressor não é a opressão – entendamos isso. Ele tão somente pratica a opressão de cuja criação ele próprio é um dos partícipes, mas cujo teor é tão velho quanto o mundo. Na opressão estão impressas ideias que primam por sua ardilosidade e propósito: fazer crer aos oprimidos, a supremacia dos modos de produção da existência dos opressores. Vejamos isso na Literatura.

Nas divertidas e curiosas páginas de *A aldeia de Stepántchikovo e seus habitantes*, escrito em 1859 por Dostoiévski (2014), encontramos uma narrativa tecida em uma miríade de detalhes, e que aborda os mirabolantes conflitos entre os habitantes de uma aldeia russa. Como não poderia deixar de ser, em se tratando de Dostoiévski, um dos personagens, Fomá Fomitch, provoca em quem lê o livro e nas outras personagens que o habitam, relações contraditórias de paixão e aversão. Fomá Fomitch inicia o livro como uma espécie de servo, para depois ocupar uma posição superior na trama. Enquanto lemos o livro, não sabemos se gostamos ou não deste personagem de origem servil que se torna a grande autoridade deste microuniverso: gostamos, porque ele

superou sua condição de servo e bufão; ao mesmo tempo não gostamos, porque ao superar sua condição de oprimido, ele passou a oprimir:

Uma alma vil, ao se livrar do jugo, quer ela mesma oprimir. Fomá fora oprimido, e imediatamente ele próprio sentiu a necessidade de oprimir; tripudiaram sobre ele – e ele mesmo começou a tripudiar sobre os outros. Fora um bufão e imediatamente sentiu a necessidade de ter seus próprios bufões. Ele se vangloriava ao ponto do absurdo, tripudiava ao extremo, exigia mundos e fundos, tiranizava acima de qualquer medida (Dostoiévski, 2014, p. 25).

Pois em sua nova tarefa diária por ordenar, controlar e oprimir a todos, certo dia este Fomá amanheceu decidido de que os *mujiques*² que serviam à aldeia deveriam aprender francês. Aqui, mais uma vez nos deparamos com uma contradição que torna a nossa reflexão bastante complexa: ao mesmo tempo em que apoiamos a preocupação de Fomá com a educação dos servos, também a refutamos por se tratar da negação da linguagem local e da imposição arbitrária, em território russo, de um idioma hegemônico. É provável que, ao inserir o problema do aprendizado da língua francesa no texto literário, Dostoiévski pautasse a crítica que se levantava na Rússia imperial contra a ocidentalização, em detrimento do eslavismo.

A nobreza russa, no século XIX, se comunicava com o emprego da língua francesa para marcar a distinção de suas posses e sua escolarização europeia. Pelos cantos e na surdina, os servos se queixavam da novidade. Eles não queriam aprender francês. Não queriam se assemelhar à nobreza através de marcador social tão evidente. Mas talvez fosse exatamente este o desejo de Fomá – vai saber. Um deles reclamou:

- O que é isso, Gavrilá? Será que até para você estão ensinando francês?
- Estão ensinando, *bátiuchka*, e depois de velho, como se eu fosse um estorninho – respondeu Gavrilá com tristeza.
- É o próprio Fomá que ensina?
- É ele, *bátiuchka*. É um homem sabido, pelo visto.
- Nem me fale, é mesmo um sabichão! E ensina na base da conversa?
- Com o caderninho, *bátiuchka*. [...] Um tempo atrás eu não sabia a lição; Fomá Fomitch me mandou ficar de joelhos, mas eu não fiquei. Já estou velho, *bátiuchka*. [...] E agora eu fico por aí, decorando o vocábulo (Dostoiévski, 2014, p. 62 – grifos do autor)

Fomá Fomitch não ensinava “na base da conversa”. Em seu método, usava uma cartilha com as lições a serem decoradas e repetidas. O velho Gavrilá se queixava que Fomá o tomava por um estorninho. Através de breve busca, ficamos sabendo que o estorninho é um pássaro que apresenta um canto complexo que incorpora vários cantos alheios, ao mesmo tempo em que é capaz de reproduzir a voz humana. Junto a isso, são facilmente encontrados relatos acerca de um estorninho adquirido por Mozart, em 1784, ao se encantar com a facilidade com que o passarinho reproduzia os cantos de outros

pássaros. Parece que se trata de um passarinho repetidor, que não tem um canto próprio. Dizem até que, admirado com o estorninho, Mozart transcreveu em partitura um trecho de seu canto e reconheceu, ali, parte de um de seus concertos que o espertinho copiara. Quando da morte do passarinho, o compositor lhe teria organizado um expressivo funeral – é o que dizem.

Conhecido por pilhar lavouras e por se apropriar dos cantos dos outros para formar o seu, a fama do estorninho não é boa. Talvez, por isso, o entristecimento de Gavrila ao se comparar ao tal passarinho. Gavrila é um camponês velho, traz consigo os sentidos que teceu acerca da experiência de quem viveu à margem, e é este homem quem refuta: querem que eu decore vocábulos de uma língua estrangeira, ordenam que eu estude a cartilha, que eu repita a lição, que me torne um estorninho. Observe que, anterior à aprendizagem das lições repassadas por Fomá, Gavrila já reconhecia o mecanicismo e a limitação do método.

Em seu livro, Freire (1987) apresenta o método pelo qual a opressão avança e se instala. Nas etapas que constituem este método da opressão, a realidade é representada de modo estático, místico e desprovido de história, e como tudo se apresenta assim, inerte e dado, também os homens e as mulheres são reconhecidos enquanto seres passivos. Caberia às pessoas se ajustarem à fatalidade. O conhecimento é tornado coisa e transmitido à população de forma verticalizada, neutralizando a possibilidade de diálogo. Tudo isso, segundo Freire (1987), dissemina a ideia mitificada de que estas operações produzem a ordem, e que todos devem se ajustar para garantir sua manutenção. Por fim, ele diz da “insegurança vital” dos oprimidos, produzida e mantida pelos opressores. Esta insegurança gera o medo necessário à aderência dos oprimidos às proposições opressoras, levando-os a crer que as migalhas que caem da mesa do opressor são benesses pelas quais devem ser gratos, e que se lhes falta uma mesa farta, é porque não se esforçaram o suficiente para obtê-la.

Disto resulta que continuamente nos deparamos com situações nas quais o opressor conquista o oprimido, seja econômica, cultural, linguística ou socialmente. Sim, Paulo Freire (1987) trata da *conquista* enquanto uma das características da ação antidialógica. Ele demonstra que esta característica é potencializada através da estratificação da burocracia que assoberba a tão sofrida vida cotidiana da classe trabalhadora e no estabelecimento de categorias relacionadas à cultura, o que intensifica competições entre diferentes grupos produtores de culturas. Tudo isto, nas reflexões críticas freireanas, é intensificado pela manipulação permanente e pela invasão cultural sobreposta aos oprimidos. Estas operações os levam a crer que há um “pacto” entre eles e os que os oprimem; um pacto que seria comum e interessante para todos, mas que oculta, na falsa caridade e nos irrisórios consolos que os oprimidos recebem, sua real intenção: que eles não pensem criticamente a respeito de suas condições concretas de existência.

Mas Gavrila resiste. Ele não se ajoelha, ele não aceita ser tomado por um estorninho. E as crianças resistem também. Observam furtivamente quando os *filhos de alguém* se aproximam do portão e entendem de imediato a origem e o usufruto de seus privilégios. As crianças então se movimentam... e fogem.

TUDO COMEÇA NO DIÁLOGO

Os homens e as mulheres existem para serem mais – ensina Paulo Freire. E ser mais é um projeto de libertação intimamente relacionado à criação, à amorosidade, à alegria de compartilhar um mundo que é de todos e todas. Por isso a defesa de uma educação libertadora, da conscientização e do diálogo que permita ao oprimido vasculhar criticamente os sentidos que atribui ao mundo.

Aprendemos com o mestre sobre o *diálogo* e entendemos que não se trata da mera troca de emissões sonoras. Há muito trabalho no diálogo, uma vez que ele “não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada. O diálogo, como encontro dos homens [e mulheres] para a ‘pronúncia’ do mundo é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 1987, p. 134). Empregando termos provenientes de sua formação cristã, Paulo Freire (1987) diz das condições para o diálogo, o qual acontece com a *pronúncia* dos oprimidos; pronúncias que não se originam na reprodução – como no canto do estorninho – mas que inauguram um ato de criação. A pronúncia seria o gesto desde o qual jorra e se levanta a palavra em que homens e mulheres dizem de si e, juntos, se transformam para transformar o mundo.

Nas condições que são postas ao diálogo, Freire também faz referências ao *amor* enquanto compromisso político assumido com os homens e as mulheres, um amor que é acompanhado pela *humildade* necessária à supressão da arrogância que nos habita e pela *fé* no outro, ou seja, a crença de que o outro, assim como você, também atribui sentidos ao mundo. Tudo isso, para Paulo Freire, é permanentemente atravessado pela *esperança* sem a qual não nos seria possível a continuidade da busca pela superação, e também pela *críticidade*, a qual permite o entendimento de que a realidade concreta é produzida historicamente pela ação humana.

Durante as breves reflexões tecidas neste ensaio, convidei a pensar sobre reducionismos direcionados à obra do mestre, mediados por narrativas provenientes de minha experiência docente. Insisto que é sempre preciso ir a Paulo Freire e aprender com ele sobre a educação problematizadora; uma educação que não resulta da aplicabilidade técnica, mas que requer a investigação crítica da realidade para chegarmos aos sentidos tecidos pelas crianças, mediados por suas condições materiais de vida (Freire, 1997).

Neste artigo, andeilhei em proximidade às pegadas deixadas pelo mestre, enquanto trazia, comigo, outras leituras da minha prática docente ocorrida em tempos remotos. Pois desde quando Paulo Freire (1989) foi até o quintal de casa, sentou-se próximo às árvores, amou intensamente a natureza e contou que foi ali que aprendeu a ler e a escrever, nós entendemos que podemos habitar os textos que produzimos. As pronúncias do mundo são infinitas, diversas e jorram desde o outro e também de mim, e de você.

Artigo recebido em: 13/06/2025

Aprovado para publicação em: 11/03/2026

BETWEEN REPETITION AND FREIREAN PRONOUNCE OF THE WORLD

ABSTRACT: The text wanders through a past field and seeks, in the author's practices from bygone eras, dialogues with the Freirean framework that opens itself to creation and intersections between different worldviews. The methodological approach employed was the inseparability of theory-practice, which allowed thought to expand and embrace the word that, apparently, was forgotten in times and spaces that have passed. The theoretical and methodological development of the text weaves connections between the master's words, the author's (auto)biographical narratives about school, and different meanings produced in the effervescent movement of consciousness. Because it is an essay that assumes the nature of a dialogue, the article does not actually conclude any type of analysis, but opens itself, at the end, to continuity.

KEYWORDS: Paulo Freire; Dialogue; Pronunciation; Theory and Practice.

EL CANTO DEL ESTORNINHO Y LA PRONUNCIACIÓN FREIREANA DEL MUNDO

RESUMEN: El texto recorre un campo del pasado y busca, en las prácticas del autor de épocas pasadas, diálogos con el marco freireano que se abre a la creación y a las intersecciones entre diferentes cosmovisiones. El enfoque metodológico empleado fue la inseparabilidad de la teoría y la práctica, lo que permitió que el pensamiento se expandiera y abarcara la palabra que, aparentemente, fue olvidada en tiempos y espacios que han pasado. El desarrollo teórico y metodológico del texto teje conexiones entre las palabras del maestro, las narrativas (auto)biográficas del autor sobre la escuela y los diferentes significados producidos en el efervescente movimiento de la conciencia. Al ser un ensayo que asume la naturaleza de un diálogo, el artículo no concluye ningún tipo de análisis, sino que se abre, al final, a la continuidad.

PALABRAS-CLAVE: Paulo Freire; Diálogo; Pronunciación; Teoría y Práctica.

NOTAS

1-Verso da canção "Como nossos pais", Belchior, 1976.

2-Na Rússia imperial, mujique era a denominação oferecida a camponeses e servos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

DOSTOIÉVSKI, F. **A aldeia de Stepántchikovo e seus habitantes**. São Paulo: Editora 34, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**. 27(2), 177-190. Jul/Dez. 1996.

MITSI PINHEIRO DE LACERDA: Licenciada em Letras (FAFILE/Carangola), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (Aposentada).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2552-0590>

E-mail: mitsipinheiro@id.uff.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).