

A LEITURA E A ESCRITA: PRÁTICAS SOCIAIS CRÍTICAS E DEMOCRÁTICAS SOB O ENFOQUE DE PAULO FREIRE

Jéssica Nascimento RODRIGUES¹
Mary RANGEL²

RESUMO: Neste artigo, destriçam-se algumas contribuições do pensamento de Paulo Freire no que toca a democracia e a linguagem com o objetivo de: entender *democracia*, *democratização* e *práticas democráticas*, segundo os apontamentos do educador em questão; debater a transição da *ingenuidade* para a *criticidade* humana, como condição para a participação dos sujeitos nas *práticas sociais democráticas*; e compreender a visão freireana sobre a *leitura* e a *escrita*, processos formativos imbricados. No desprendimento de uma meta-análise, de Freire por Freire, assim como no afastamento de uma análise limitada a Freire por outrem, ancora-se na obra do próprio autor (FREIRE, 1996; 2005a; dentre outros) e em autores do campo da linguagem (BAGNO, 2002a; 2002b; TRAVAGLIA, 2011, dentre outros) e do campo da educação (GIROUX, 1997; COUTINHO, 1979, dentre outros). São trazidos alguns pontos considerados essenciais para se compreender a prática educativa (que não é neutra) – e nela a aprendizagem da leitura e da escrita por um viés crítico – como uma porta aberta à passagem do ímpeto transformador.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização. Práticas sociais. Leitura. Escrita. Paulo Freire.

Para iniciar o debate

Recentemente, Paulo Freire (1921-1997) foi condecorado com o título de *Patrono da Educação Brasileira* pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012), assinada pela presidenta Dilma Rousseff. Também foi homenageado com a criação da *Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire*, que recebe seu nome, prédio incorporado ao *Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro Anísio Teixeira*. Ademais, recebeu preitos na *35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, realizada em outubro de 2012 em Pernambuco, terra natal do ilustre educador.

Não faltam exemplos de reconhecimento à contribuição de Paulo Freire para a construção do campo educacional no Brasil e, sobremaneira, no mundo. Todavia, é inevitável que, para além desse reconhecimento, como é comum a toda produção que ganha notoriedade, haja críticas, por exemplo, no que toca a afiliação desse autor ao

¹ Doutoranda em Educação. UFF – Universidade Federal Fluminense. Área de Concentração: Estudos do Cotidiano da Educação Popular. Niterói – RJ – Brasil. 24020-006 – jessicarbs@gmail.com

² Professora Adjunta. UFF – Universidade Federal Fluminense. Área de Concentração: Estudos do Cotidiano da Educação Popular. Niterói – RJ – Brasil. 24020-006 – mary.rangel@lasalle.org.br

catolicismo. Não obstante tornado quase grife, citado a torto e a direito, reduzido a apropriações incoerentes (no campo acadêmico, sobretudo), vale frisar que Paulo Freire reforçou a necessidade da coerência, embora não absoluta, no agir-pensar, no escrever-falar, na teoria-prática. Nesse sentido, a autonomia teórica lhe confere um fértil atributo, ainda que na mescla de religiosidade, marxismo e existencialismo, o que não torna sua produção uma miscelânea desmedida.

Nesse campo teórico, os escritos e a militância de Paulo Freire focalizaram a educação de jovens e adultos, a educação popular, e não propriamente a escola pública, bandeira de insígnies educadores brasileiros, como Anísio Teixeira (1900-1971) e Florestan Fernandes (1920-1995). Entretanto, entendendo a educação como busca pela emancipação humana, esse autor, sem excetuar a escola por completo, açambarcou aspectos que atravessam todo o espaço ocupado pelo campo educacional: a democracia e a linguagem são exemplos a que, neste texto, será conferido destaque.

Indubitavelmente, Freire (2011b) atribuiu um papel quase redentor à educação (até porque se tratava de seu campo de ação/reflexão), mote para críticas, mas não deixou de salientar os cuidados tanto com o voluntarismo, que atribui à educação um poder que ela não tem, quanto com o objetivismo mecanicista, que nega por completo o seu poder. Reforça que “[...] enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.” (FREIRE, 2011b, p.45).

Neste artigo, por conseguinte, na busca sim da coerência não só argumentativa, mas também teórico-metodológica, e na busca da recuperação da relevância da educação para a transformação das relações materiais e não materiais postas, procura-se destrinçar algumas contribuições do pensamento freireano em três aspectos – longe de pretender enaltecer esse educador ou, na contracorrente, de torná-lo objeto de crítica comezinha: o primeiro aspecto se reporta à temática da democracia, da democratização e das práticas democráticas; o segundo se refere à formação para/nas práticas sociais letradas dada no desenvolvimento da transitividade ingênua à transitividade crítica; o terceiro e último analisa os eixos leitura e escrita, como elementos constituidores da linguagem e desenvolvidos no âmbito da educação.

A partir desses eixos norteadores, intenciona-se, portanto: (a) entender *democracia, democratização e práticas democráticas*, segundo os apontamentos do educador em questão; (b) debater a transição da *ingenuidade* para a *criticidade* humana, como condição para a participação dos sujeitos nas *práticas sociais democráticas*; (c) e

compreender a visão freireana sobre a *leitura* e a *escrita*, processos formativos imbricados, salientando a *linguagem* como uma das esferas da produção do referido autor.

No desprendimento de uma meta-análise, de Freire por Freire, o que dificultaria um estudo mais fino, assim como no afastamento de uma análise limitada a Freire por outrem, ancora-se, para a escrita deste texto, no próprio autor (FREIRE, 1996, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2011a, 2011b, 2012) e em autores do campo da linguagem (BAGNO, 2002a, 2002b; TRAVAGLIA, 2011, dentre outros) e do campo da educação (GIROUX, 1997; COUTINHO, 1979, dentre outros). Acerca do referencial adotado, acentua-se uma reflexão de Freire (2011b, p.106): “[...] não se critica um autor ou autora pelo que dele ou dela se diz, mas pela leitura séria, dedicada, competente que fazemos dela ou dele. Sem que isso signifique que não devemos ler o que dele ou dela se disse ou se diz também.”

Democracia, democratização e práticas democráticas

Como tantos outros termos, democracia é um conceito em disputa, polissêmico e, sobretudo, vulnerável. No entanto, considerados tais fatores, neste subitem, tenciona-se entender o termo situado no pensamento de Freire (2012, 2011a, 2011b, 2006, 2005a, 2005b, 2005c, 1996), em consonância também com Coutinho (1979, p.37, grifo nosso), para quem democracia “[...] é um valor estratégico permanente na medida em que é condição tanto para a *conquista* quanto para a *consolidação e aprofundamento dessa nova sociedade*”, a socialista, a qual não se restringe à distribuição da riqueza nos moldes liberais, mas avança para a distribuição dos meios de produção e dos modos de governo às massas.

Para Freire (2005a), nesse viés, a experiência democrática foi negada ao Brasil pelo poder e pela vida colonial. O brasileiro, que quase nunca interferiu na constituição/organização da vida comum, não poderia ter vivido tais experiências, tendo em vista a colonização predatória e a exploração econômica desmesurada, em que índios e negros estiveram sob as rédeas do domínio dos senhores.

Não obstante tais peculiaridades do contexto brasileiro, tocada na referência à *Sociedade Fechada* e à *Sociedade em Trânsito*, a democracia é afunilada ao que se entende como democratização, processo histórico, ou como “democratização fundamental” (FREIRE, 2005a), de participação popular. Desse modo, utiliza-se o

termo democratização, porquanto a democracia não está dada, sobretudo quando se a adjectiva como socialista. O democratizar, nesse sentido, abarca a superação do problema da fome, do desemprego, da saúde e da educação, problemas que “[...] implicam a redefinição do papel do Estado, a compreensão não economicista do desenvolvimento e a posta em prática de uma educação em tudo condizente com os valores democráticos.” (FREIRE, 2012, p.117).

A partir do sonho democrático, tenta-se combater idealistas e mecanicistas, negadores da tensão dialéctica consciência-mundo, e critica-se a morte da História, da utopia, das classes sociais e dos discursos que, em geral, negam a possibilidade da educação crítica. Freire (2012), longe da negação da materialidade das relações materiais e não materiais, aponta que o sonho democrático, a utopia da recriação ou da transformação da realidade, está arraigado na realidade concreta.

As ideias de que a História é possibilidade e não determinismo e de que estar no mundo implica estar com o mundo e com os outros são vieses que passam pelo entendimento do que Freire (1996, 2011b, 2012) considera como *educação crítica e democrática*. Se se trata de um ser humano situado no tempo que, não reduzido ao presente, pode incorporá-lo e/ou modificá-lo, para o educador em questão, a concepção democrática de educação é a pedagogia para os homens livres.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 2005a, p.88, grifo nosso).

Essa democracia desenvolvida, então, nas relações concretas, embora nesta sociedade de desigualdade, de consumo e de exploração, aqui é entendida, portanto, como prática democrática.

Por tudo isso, não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da *democratização* da sociedade, que implica a *democratização da escola* como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, *não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização*

da escolha e do ensino dos conteúdos. [...] a *democratização da escola* não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança. (FREIRE, 2011b, p.156-157, grifo nosso).

Fica claro que, para Freire (2011b), as práticas democráticas são possíveis em uma sociedade não democratizada, que inclusive não teve a experiência democrática, como o caso brasileiro. Educadores e educadoras podem ser caracterizados como democráticos no ato de ensinar, outrossim no de aprender, um *que fazer* sério, coerente. Se se aprende democracia, fazendo democracia – no nível micro da democratização –, no contexto brasileiro, urge a necessidade das práticas democráticas na escola como brechas à transformação – no nível macro dessa democratização (FREIRE, 2012).

Sob a perspectiva progressista, democrática e não autoritária, não é possível mudar a cara da escola por portaria, já que não se democratiza a escola autoritariamente (FREIRE, 2006). Consoante Freire (2005a), se a autorreflexão levará os homens-sujeitos à tomada de consciência e à inserção ativa, como autores/atores, na História, *a conscientização serve à mobilização democrática*. “E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.” (FREIRE, 2005a, p.51).

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), de acordo com Gadotti e Torres (2006), um dos objetivos de Freire (2006) era o de “[...] democratizar o poder pedagógico e educativo” para que todos participassem na busca da “substantividade democrática”. E prossegue:

Na verdade, se lutarmos e tudo fizermos para *democratizar* a escola do ponto de vista da quantidade da educação quanto de sua qualidade, estaremos certos, se a nossa opção é progressista, não importa que vençamos ou não a próxima eleição. [...] Não posso elitizar o mundo porque fui derrotado na eleição democrática, mas *continuar a luta pelo aperfeiçoamento das instituições, pela democratização da escola e da sociedade*. [...] Devo reconhecer, isto sim, a presença da ideologia do poder e o poder desta ideologia, a *inexperiência democrática enraizada em nossas tradições históricas*. (FREIRE, 2012, p.75, grifo nosso).

A democratização da escola e da sociedade é, afinal, um instrumental para a realização do “inédito viável”, do sonho que pode se tornar realidade (FREIRE, 2011b), tarefa da educação democrática e popular. Trata-se de uma *linguagem de possibilidade*

vista como aquela de quem luta por sua utopia, mobilizando e organizando as classes populares para instaurar democraticamente esse sonho (FREIRE, 2012). Nesse sentido, Coutinho (1979) reforça que o processo de renovação democrática, para a democracia socialista, só será possível pelas massas, “de baixo para cima”, envolvidas as amplas maiorias.

Vê-se, nos escritos de Freire (2012; 2011a; 2011b; 2006; 2005a; 2005b; 2005c, 1996), a relação dialética entre escola e sociedade. Não se enxerga um vetor abreviado ao idealismo nisso e, mesmo que o educador não se tenha voltado propriamente para a escola pública, não se reconhece o distanciamento entre sua produção e a escola, como se estivesse limitado ao “extraescolar”. É possível perceber o potencial revolucionário da escola pública na voz de Freire (2006), não como um discurso esvaziado e/ou desatrelado do todo de sua obra:

Situando-me entre os educadores e as educadoras progressistas do Brasil, hoje, diria que nos assumir assim significa, por exemplo, trabalhar lucidamente em favor da *escola pública*, em favor da *melhoria de seus padrões de ensino*, em *defesa da dignidade dos docentes*, de sua *formação permanente*. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da *luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira*. (FREIRE, 2006, p.50, grifo do autor).

A luta democrática pela transformação, a transformação da sociedade capitalista para a socialista, é dada *também* na escola e, em especial, no campo educacional como um todo, a despeito de não se realizar somente nesse espaço. Vale destacar a síntese da fala de Freire (2006), quando de sua despedida da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, mesmo que represente um reduzido espaço de tempo em sua jornada pela educação brasileira: “[...] Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da *escola pública, popular e democrática*.” (FREIRE, 2006, p.144, grifo nosso)

No âmbito da escola, Giroux (1997), educador norte-americano que estabeleceu forte vínculo com Paulo Freire, enfatiza a junção da *linguagem de possibilidade* e da *linguagem de crítica* para o desenvolvimento das relações democráticas em sala de aula ao encontro de uma pedagogia da esperança, esperança que, necessidade ontológica,

deve ser crítica e abraçar a prática para se concretizar historicamente (FREIRE, 2011b; 2012), afinal “[...] uma educação sem esperança não é educação.” (FREIRE, 2005b).

Para Saviani (2002), a passagem da desigualdade para a igualdade se dará pelo processo educativo democrático: a democracia como possibilidade tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada. Esse autor entende a democracia como um estado a ser conquistado, num processo de democratização, pois não é um dado. E finaliza: “[...] não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade.” (SAVIANI, 2002, p.78-79). Discutindo tal temática, tanto Freire (2012; 2011a; 2011b; 2006; 2005a; 2005b; 2005c, 1996) quanto Saviani (2008, 2002) não se rendem ao binarismo que separa escola e sociedade, como se a transformação fosse feita de *fora para dentro* ou de *dentro para fora*, ou ainda como se a escola, por um lado, fosse apenas passível de reprodução social ou como se dela, por si só, por outro lado, partisse todo o processo de transformação social independente do contexto social. Na verdade, escola e sociedade estão em relação dialética, contínua, num todo que se articula, que precisa se articular no processo de democratização.

Possibilitar às classes populares, *na escola ou fora dela*, o desenvolvimento de sua linguagem, calcada na realidade concreta, é possibilitar a antecipação do mundo: “[...] está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho da invenção da cidadania.” (FREIRE, 2011b, p.56). Para Freire (2005a), a superação do analfabetismo, por exemplo, tema de sua produção e de sua luta, no rompimento com o pensamento liberal, interliga-se à superação da in experiência democrática brasileira. Alfabetismo e democracia estão imbricados, pois não se trata de alfabetização mecânica (isto somente não levaria à transformação). Além disso, alfabetizar, como resolução do problema estrutural do analfabetismo, não é a solução aos males da sociedade capitalista. Alfabetizar, para Freire (2005a), é um ato de criação ligado à democratização da cultura, é uma introdução à democratização.

Em síntese, a luta democrática pelo futuro sonhado, o sonho socialista, não é inexorável. A partir da percepção dialética de que fala Freire (2011b), “[...] o *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.” (FREIRE, 2011b, p.137, grifos do autor).

Freire (2005a) propõe uma gradação possível, não linear, ao desenvolvimento crítico da consciência – da *intransitividade* da consciência à *transitividade ingênua* e da *transitividade ingênua* à *transitividade crítica* – ponto ápice a que só se chegaria com uma educação dialogal³ e ativa a partir de uma interpretação demasiado crítica de problemas. Para esse educador, esse processo se agudiza com a intensificação do processo de urbanização e com a imersão do ser humano nas relações mais complexas, embora a transição da consciência predominantemente transitivo-ingênua, caractere da massificação, para a predominantemente transitivo-crítica, como caractere das práticas democráticas, só se dê por um trabalho educativo crítico.

Freire (2005c), ao contrapor a sectarização reacionária à radicalização necessária ao comprometimento com a libertação, destaca, a todo momento, o papel da conscientização por uma educação libertadora que desenvolva essa consciência crítica, posto que esse processo específico possibilita aos sujeitos a inserção no processo histórico. “Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.” (FREIRE, 2005c, p.64). Em outras palavras, a transformação se dará a partir das massas no sentido de desvelamento da realidade objetiva e inserção crítica para a ação transformadora, não num viés restrito ao idealismo, mas na relação dialética entre esse desenvolvimento da consciência histórico-crítica com a realidade concreta.

Conforme a abordagem de Freire (2005b), quando o homem é ingênuo, limitado à intransitividade ou à transitividade ingênua, não há compromisso real com a realidade e com os homens concretos:

É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes. (FREIRE, 2011b, p.127).

³ Para Freire (2005c), a essência do diálogo é a palavra enquanto práxis, “[...] reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (FREIRE, 2005c, p.106).

A prática educativa que se põe a serviço da dominação não estimula o pensamento crítico, mas sim a forma ingênua de pensar/compreender o mundo (FREIRE, 2012). À ampliação da transitividade ingênua para a crítica, soma-se a construção da consciência histórica, desembrulhada no desnudamento da ideologia dominante, estado do que Freire (1996) chama de “burocratização da mente”. Nesse contexto, uma das principais diferenças entre a consciência ingênua e a consciência crítica, para Freire (2005b), é que esta reconhece que a realidade é mutável, já aquela entende a realidade como algo estático, não mutável.

Saviani (2002), enquadrando tal proposta no que chamou de *Escola Nova Popular*, defende que Paulo Freire criou um método de alfabetização ativo, dialogal e crítico com o objetivo de tornar a educação um instrumento de promoção da consciência transitivo-ingênua à transitivo-crítica. O mesmo autor, mais tarde, explica que sua crítica não fora negativa: “[...] mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho de colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite.” (SAVIANI, 2008, p.223).

Com efeito, já que a forma como se atua no mundo depende do modo como se o percebe, como dele se tem consciência, *a educação libertadora* – que é práxis, superação da contradição educador-educando a partir de uma *educação problematizadora*, de mudança, no enfrentamento da concepção bancária, de permanência – é ineludível. Para essa educação profundamente crítica, que objetiva a libertação, Freire (2005c) define o ato de ensinar, contraposto à concepção bancária de educação, como educação crítica:

[...] o processo de ensinar, um processo crítico em que o ensinante desafia o educando a apreender o objeto ou conteúdo para apreendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da *curiosidade epistemológica* do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto. Não devo *deixar* para um amanhã aleatório algo que faz parte agora, enquanto ensino, de minha tarefa de educador progressista: a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra. (FREIRE, 2012, p.94-95, grifos do autor).

Neste ponto, começa-se o debate acerca da leitura crítica da palavra e do mundo desenvolvida a partir do que Freire (1996) denomina *curiosidade epistemológica* contra

o *erro epistemológico* do bancarismo, no movimento do *pensar certo* e não do *pensar ingênuo*. Esse processo de apropriação consciente e crítica do conhecimento por intermédio da leitura, como prática social, é um instrumento de luta pela transformação.

Destarte, Freire (2005c) defende um permanente esforço de reflexão dos oprimidos com as suas condições concretas, convencido de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. A classe trabalhadora, classe popular, não é inculta e incapaz e não será, portanto, libertada *de cima para baixo*, num processo enviesado de democratização, questão já enfatizada por Coutinho (1979); sua libertação se dará por suas próprias mãos no movimento pela democracia socialista (FREIRE, 2011a).

Freire (2005c) trata também, nesse sentido, do contraste entre humanização e desumanização, que inscrevem os seres humanos numa permanente busca, dentro da história concreta, já que inconclusos e em processo, pela libertação, pelo nascimento de um ser humano novo, pela superação da contradição opressores-oprimidos. E segue:

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 sua rigorosa conscientização. (FREIRE, 2006, p.113).

Para Freire (2011b), para a libertação, não basta conhecer criticamente a situação de opressão vivenciada, há a necessidade subjacente de engajamento na luta política pela transformação de suas condições concretas. Assim, a alfabetização, embora o analfabeto da palavra não seja analfabeto do mundo, é instrumento dessa luta política; o processo de alfabetização dado na leitura crítica da realidade e associado a práticas políticas de mobilização e organização se constitui um instrumento de ação contra-hegemônica (FREIRE, 2011a).

Consciência-mundo e leitura da palavra-leitura do mundo, desse modo, são indicotomizáveis. Em razão disso, Freire (2005a) frisa, todo o tempo, que a alfabetização não se abrevia ao domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e falar, pois, para além disso, envolve a compreensão e a tomada de consciência acerca daquilo sobre o que se escreve ou sobre o que se fala. Dessa forma, “[...] o aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto

iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no mundo e com o mundo.*” (FREIRE, 2005a, p.117, grifos do autor).

Nesse sentido, a importância da leitura e da escrita também não se fecha ao processo de alfabetização. Tal relevância precisa estar presente em todo o processo educativo, se democrático e crítico, até porque, como Freire (2012) salienta, a leitura posterior do mundo pode ser mais crítica, mais rigorosa. Para Soares (2004), o processo de letramento⁴ é prática social, é o que se faz com as habilidades de leitura e escrita e como tais habilidades se relacionam com as necessidades, os valores e as próprias práticas sociais. Ademais, de acordo com Lajolo (2005), cumpre lembrar que a competência nas modalidades de leitura de maior trânsito social é anterior e condicionante da participação no capital cultural de uma sociedade, é responsável de cidadania de que desfruta um cidadão.

Se ensino língua portuguesa, obviamente devo ensinar o uso da crase, a concordância verbal, a nominal, a sintaxe do verbo *haver*, do verbo *ter*, do verbo *fazer*, a questão do dativo *lhe*, do acusativo *o*, o uso do infinitivo pessoal. *Mas, ensinando língua portuguesa, não posso deixar para um amanhã possível a questão da linguagem e de suas relações com as classes sociais.* A questão da sintaxe de classe, da gramática, da semântica, da ortografia. Esperar que o ensino de conteúdos, em si mesmo, provoque amanhã a inteligência radical da realidade é assumir uma posição espontaneísta e não crítica. É cair na compreensão mágica do conteúdo de acordo com a qual ele tem uma força criticizante em si mesmo. *Quanto mais depositemos conteúdos, os mais diversificados, no corpo paciente dos educandos tanto mais possibilidades têm eles de, cedo ou tarde, despertar criticamente, decidir, romper, optar.* (FREIRE, 2012, p.95, grifo nosso).

Freire (2005c; 2011b; 2012) não alude a um ensino que é mero depósito de conhecimentos do educador no educando. Trata de um ensino da leitura e escrita, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, como exercício crítico da leitura e da releitura do mundo. O autor reforça essa questão ao tocar no conceito de *competência linguística* que, para ele, é a experiência que se tem com os usos da língua, de que resulta o

⁴ Para Soares (2004), há uma progressiva invenção da palavra e do conceito de letramento e a concomitante desinvenção da alfabetização: esta é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita; aquela, o domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita, havendo, no entanto, simultaneidade e interdependência entre os dois processos. Embora não haja essa distinção em sua obra, é evidente que Paulo Freire, que não entendia a alfabetização, a leitura e a escrita como processos mecânicos, já lançava mão do conceito de letramento.

vocabulário, a sintaxe, a prosódia (FREIRE, 2006); usos estes que, também conforme Travaglia (2011), são possíveis pela língua, forma de atuação social e cidadã, afinal tudo o que constitui a sociedade é simbolizado/significado na língua.

Freire (2006) imputa à aprendizagem da norma culta, por exemplo, uma função singular: como um direito do cidadão, os sujeitos precisam aprendê-la a fim de instrumentalizar-se para a luta em busca da “necessária reinvenção do mundo”. Entretanto, não nega que a escola pública popular de fato competente precise respeitar os educandos, “[...] seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem.” (FREIRE, 2006).

Assim, quando pensa nas práticas democráticas, como inerentes ao processo de democratização tanto da escola, em nível micro, quanto da sociedade, em nível macro, Paulo Freire atribui à linguagem – e, nela, ao aprendizado crítico da leitura e da escrita como práticas sociais – um lugar de realce: “[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.” (FREIRE, 2011b, p.94).

Leitura e escrita: vieses da formação de sujeitos críticos

Freire (2011a) vê, na produção da vida e do mundo, a leitura e a escrita (não obstante a leitura do mundo, para ele, preceda a leitura da palavra). Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da língua é compreendido pelo viés da transmutação da transitividade ingênua para a transitividade crítica, ou seja, para uma formação que desaliena, que desenvolve a consciência histórica e crítica. Esta é a defesa feita neste artigo.

Os processos de leitura e escrita, nesse sentido, compõem uma das esferas do trabalho realizado pelo educador, constituindo-se não apenas como elemento da formação para a competência linguística, mas também como formação para as práticas sociais letradas, distanciadas de uma concepção instrumental de língua. Nesse viés, se a relação do sujeito com a língua que fala é determinante nas maneiras de se ser e de se estar no mundo e no reconhecimento de que se pode ser cidadão de sua própria língua, essa cidadania se entrelaça à ideia de formação dos sujeitos conscientes de sua situação na realidade posta e atuantes criticamente nela.

Um dos objetivos da educação (como emancipação humana) e da escola (ambiente privilegiado dessa esfera sociopolítica) é, por conseguinte, o ensino da língua

materna. Essa questão, para Gagné (2002), pode parecer demasiado simples, porém abarca muitas complicações. Para esse autor, destarte, há duas orientações comuns ao ensino de língua materna, e nela, o ensino da leitura e da escrita: a pedagogia prescritiva centrada no *código* e a pedagogia centrada no *uso do código*.

A primeira orientação se resume à “[...] perspectiva da qualidade da língua que é normativa e frequentemente purista. Esta perspectiva, centrada na escrita, concebe a língua como um código homogêneo, único e intrinsecamente superior.” (GAGNÉ, 2002, p.196-197). Desse modo, Gagné (2002), ao encontro da discussão de Bagno (2002b)⁵, fundamenta a existência do *preconceito linguístico*: a discriminação contra o desempenho linguístico considerado inferior, pois distante do desempenho padrão privilegiado pela escola, pela mídia e por outros espaços de prestígio. Nesse viés, a criança é vista como destinatário do ensino, de acordo com a concepção bancária discutida por Freire (2005c, 2006). Para Gagné (2002):

A escola centrada no código tende frequentemente a ignorar ou a desvalorizar, porque não conforme a norma purista, a linguagem da criança que chega na escola. Centrada exclusivamente numa linguagem mítica idealizada, ela considera todo desvio na escrita oralizada como uma falha ou um erro. (GAGNÉ, 2002, p.202).

A segunda orientação reconhece que o código linguístico, por ser arbitrário, pressupõe a existência das variedades de uso, as quais são aceitáveis, pois situadas em determinados contextos e constituídas de específicas funções. Entretanto, também há um porém nessa abordagem: “[...] a vontade de promover muito mais a libertação da palavra e a emancipação das classes populares do que a aquisição da língua padrão.” (GAGNÉ, 2002, p.208). Na verdade, segundo esse autor, deve haver uma espécie de equilíbrio entre as duas orientações. A escola, como instituição privilegiada no ensino da língua, é responsável tanto pela promoção da aquisição do código escrito e pelo registro formal do código oral, quanto pela valorização das variedades linguísticas de registro informal. E, nesse debate, recorre-se a Freire (2006):

⁵ Para Bagno (2002b), preconceito linguístico se liga à confusão criada entre a língua e gramática normativa. Para ele, “[...] embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um *alto grau de diversidade e de variabilidade*, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo.” (BAGNO, 2002b, p.16, grifos do autor). Afinal, consoante Freire (1996), como um dos princípios norteadores da escrita de *Pedagogia da autonomia*, deve-se respeitar os saberes dos educandos.

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, 2006, p.139, grifos nosso).

Paulo Freire, portanto, em diversos momentos, também faz um alerta para a metáfora da “curvatura da vara” (SAVIANI, 2002): “[...] nem a leitura da palavra apenas, nem só a do mundo.” (FREIRE, 2006). Não se deve, nesse sentido, confinar o ensino da língua ao ensino da codificação/decodificação da palavra escrita, ou seja, a uma alfabetização desonerada do letramento, desonerada de sua relação com as práticas sociais letradas. Para Freire (2011a), alfabetização é, ao mesmo tempo, ato do conhecimento, criador e político, leitura da *palavramundo*, cuja compreensão crítica se antecipa e se alonga à realidade concreta, já que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 2011a, p.19-20). A leitura da palavra, enfim, não rompe com a leitura da *palavramundo*.

Saviani (2002), no enfrentamento da *dissolução* da especificidade das contribuições pedagógicas dos conteúdos e da *anulação* de sua importância política, ou seja, no enfrentamento da desvinculação dos conteúdos específicos de cada disciplina de suas finalidades sociais, exemplifica:

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da *democratização da sociedade brasileira*, do *atendimento aos interesses das camadas populares*, da *transformação estrutural da sociedade*. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, *nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc.*, cuja *apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos*. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de entender os vínculos da sua prática com a prática social global. (SAVIANI, 2002, p.80, grifo nosso).

É nesse sentido que se vê o atrelamento escola-sociedade, o ensino da leitura e da escrita como um todo articulado à prática social global, como preparação do aluno, portanto, para as práticas sociais letradas; e é por isso que a palavra é *palavramundo*.

Zuin e Reyes (2010) procuraram investigar as contribuições da teoria linguístico-crítica (no caso, a obra de Vygotsky), da Teoria da Enunciação (no caso, a obra de Bakhtin) e da teoria de Paulo Freire para o ensino da língua materna, para quem, segundo as autoras, a linguagem é uma questão central. As pesquisadoras enfocam a discussão na questão da dialogia como processo fundamental nas relações de ensino-aprendizagem. No caso, o diálogo problematizador é o que levará o homem a tornar-se consciente da realidade concreta por ele vivenciada.

Porém, para além desse enfoque, Zuin e Reyes (2010) argumentam que a questão da tomada de consciência da *palavramundo*, da relação intrínseca da palavra com o mundo, coloca Paulo Freire em consonância com uma das facetas dos estudos de Bakhtin. Nesse contexto, dada a possibilidade de aprendizagem da modalidade escrita⁶, inter-relacionam-se a leitura de mundo e a leitura da palavra: “[...] é também, assim como os outros [Vygotsky e Bakhtin], a partir do estudo da semântica que Freire propõe seu ensino da escrita e da leitura, é por meio de diálogos sobre textos que se remetem a contextos que o autor ensina a palavra.” (ZUIN; REYES, 2010, p.80).

Comparando a abordagem de Vygotsky (2001, 2000 apud ZUIN; REYES, 2010), com a de Freire (2005c, 1996), Zuin e Reyes (2010) ressaltam que o educando chega à escola com seu conhecimento de mundo, possuidor de impressões sobre os fatos vividos, e o educador, com respeito à leitura de mundo do educando, reconhece que esse saber é histórico (FREIRE, 1996). Logo, língua e sujeito se constituem em processos interativos – pensamento, linguagem e contexto estão interligados nas relações humanas concretas.

Se a língua é produto da história e está marcada pelos usos e pelos espaços sociais em se dão tais usos (GERALDI, 2009), a produção da vida e do mundo está relacionada ao ensino da leitura e da escrita. Na escrita do texto *A importância do ato de ler*, o regresso de Freire (2011a) às experiências da infância no Recife, (re)criando e (re)vivendo a experiência pela palavra, pelo texto escrito, é uma metáfora a essa questão, quando também defende o estímulo à escrita da alfabetização à pós-

⁶ Embora, neste artigo, o foco esteja, no que tange também à leitura, muito mais na modalidade escrita, não se exclui a modalidade oral. De acordo com Marcuschi (2010), fala e escrita não são dicotômicas, pois se localizam em um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual.

alfabetização, como participação crítica e democrática dos sujeitos no ato do conhecimento: “[...] é preciso, na verdade, que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História.” (FREIRE, 2011a, p.53). Aqui, é possível fazer menção à *educação linguística*⁷ de que trata Bagno (2002a) e Travaglia (2011) como um dos componentes do pensamento de Paulo Freire.

Um dos problemas cruciais da educação brasileira – o erroneamente chamado *evasão escolar*, pois que é, no fundo, *expulsão escolar*, é fundamentalmente político-ideológico. A solução deste problema passa pela formação científica do educador, que implica uma compreensão crítica da linguagem, de sua aquisição, de sua produção social e histórica, mas também passa por uma compreensão política e ideológica da linguagem que perceba por isso mesmo o caráter de classe da fala. Os alarmantes índices de reprovação nas classes de alfabetização têm que ver, de um lado, com o despreparo científico dos educadores e educadoras, de outro, com a ideologia elitista que discrimina meninas e meninos populares. Que explica, pelo menos em parte, o descaso da escola pela identidade cultural dos educandos, o desrespeito pela sintaxe popular de classe, a nenhuma ou quase nenhuma atenção pelos conhecimentos de experiência feitos com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 2012, p.77, grifo do autor).

Giroux (1997), importante interlocutor com a obra de Paulo Freire, por exemplo, defende que a pedagogia da escrita e a pedagogia do pensamento crítico estão ligadas dialeticamente, no sentido de que a “[...] pedagogia da escrita pode ser usada como veículo de aprendizagem que auxilie os estudantes a aprender e pensar criticamente.” (GIROUX, 1997, p. 91). Para Freire (2011b), tanto a leitura quanto a escrita, processos interligados e contínuos, são tarefas, portanto, do sujeito crítico.

Goulart e Gonçalves (2013) também se referem ao pensamento de Paulo Freire quando discutem a alfabetização não limitada à base alfabética da língua, mas extrapolada a seu sentido político-social. Por um lado, a aprendizagem da escrita para Freire (2011a), segundo essas autoras, só tem valor social se ampliada à leitura de mundo construída pelo sujeito crítico, portanto, pelo cidadão. Por outro lado, inerente a

⁷ Segundo Travaglia (2011, p.24) “[...] a educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).”

isto, a escola, como é o primeiro lugar público em que o educando se expõe, precisa considerar essa leitura de mundo e permitir/provocar a circulação entre as instâncias pública e privada da vida (GERALDI, 2009).

É válido afirmar, em vista disso, que a obra de Paulo Freire excede à questão da *alfabetização*, passa pelo fenômeno do *letramento* e aprofunda o entendimento dos processos de *leitura e escrita*, na atuação consciente e crítica do ser humano sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo: “[...] ensinar a ler e a escrever não é um passatempo para nós nem tampouco um favor, ou uma caridade que praticamos. É uma espécie de engajamento.” (FREIRE, 2006, p.118).

Considerações e inquietações infindas

Quanto mais numerosos os que sofrem, mais naturais
parecem seus sofrimentos, portanto. Quem deseja impedir que
se molhem os peixes do mar?
E os sofreadores mesmos partilham dessa dureza contra si
e deixam que lhes falte bondade entre si.
É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o
existente, não só com as dores alheias, mas também com as suas
próprias.
Todos os que meditaram sobre o mau estado das coisas
recusam-se a apelar à compaixão de uns por outros. Mas a
compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável.
Ela é a esperança do mundo.
(BRECHT, 2000, p.222-223).

Bertold Brecht (1898-1956), dramaturgo e poeta alemão marxista, trouxe, no bojo de seus poemas e de suas peças teatrais, a crítica às relações humanas arroladas no modo de produção capitalista. A revolução conferida ao teatro pelo célebre artista do século XX é uma das marcas de sua produção, a que imprimiu a função da conscientização. Neste artigo, decidiu-se trazer à baila um fragmento de um poema de Brecht (2000) por entendê-lo em intersecção com os escritos de Paulo Freire, para quem “[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica.” (FREIRE, 1996, p.72).

Em *A pedagogia do oprimido*, um dos importantes livros citados neste texto, Freire (2005c), na compreensão da História como tempo de possibilidade, atribuiu aos

oprimidos (sem excluir a discussão sobre classe social⁸) um papel fundamental para a transformação da sociedade, porque esses sujeitos, que sofrem com agudeza os males sociais – da fome do pão à fome da leitura –, como massa organizada, são os que possuem a “raiva justa” (FREIRE, 1996) para o enfrentamento dos limites do capital. É a esse mesmo fluxo argumentativo que caminha Brecht (2000), ao conferir à compaixão dos oprimidos pelos oprimidos a esperança do mundo.

Num momento inicial, discutiu-se democracia, democratização e práticas democráticas como conceitos diferentes e, simultaneamente, complementares. Democracia, valor universal, compõe o “inédito viável”, a utopia que se fará possível pela democratização/pela invenção democrática da sociedade, embora, no contexto brasileiro, as experiências democráticas tenham sido negadas ao povo. Esse sonho, para Paulo Freire, é, portanto, possível. Nesse debate, encontra-se, então, a concepção democrática de educação, a pedagogia dos homens livres, instaurada nas práticas democráticas, que podem ser privilegiadas no espaço da educação escolar.

A educação é, ao mesmo tempo, uma especificidade humana e um ato de intervenção no mundo, conservando ou, de fato, instaurando mudanças mais radicais na sociedade (FREIRE, 1996). Nesse contexto, a mobilização das práticas democráticas para o desígnio transformador, a luta pela democratização da escola e da sociedade, só será possível pela conjunção de uma linguagem de crítica acerca dos ditames do capital com uma linguagem de possibilidade acerca da utopia viável.

Em um segundo momento, focou-se o desenvolvimento da linguagem das massas de trabalhadores, em sua transmutação da transitividade ingênua para a crítica, como uma esfera privilegiada desse debate, quando se pensa na atuação concreta dos oprimidos sobre a realidade posta, até porque, como assaz afirma Freire (1996), a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito, e não objeto. Sobre o processo de conscientização, Freire (2005c) objeta que “[...] este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada.” (FREIRE, 2005c, p.113).

Nesse sentido, a consciência histórica e crítica, indispensável para se pensar a transformação, é enrijecida pela gradação, não linear, da ingenuidade à criticidade,

⁸ Embora tenha sido acusado por alguns críticos de ter desconsiderado as classes sociais, Freire (2011b) defende-se no livro *Pedagogia da esperança* (uma releitura do livro *Pedagogia do oprimido*), talvez um monumento para si mesmo, o que não cabe discutir neste curto espaço do artigo.

fomentada por um trabalho educativo crítico (não apenas no sentido do criticar para conhecer, mas, para além disso, no sentido de criticar para recriar) e democrático (não no sentido reacionário do termo, tornado, muitas vezes, verbalismo em detrimento da práxis). Pensa-se, dessa forma, uma certa *desburocratização da mente*, pelo desvelamento da ideologia dominante, a partir de uma educação libertadora, na busca da efetivação do sonho socialista.

Na última sessão deste artigo, especifica-se a discussão para o campo do ensino da leitura e da escrita, aspecto deveras importante no processo de democratização. Paulo Freire, que, na adolescência e, depois, na sua atuação como professor de Língua Portuguesa, desenvolveu a percepção crítica dos textos sem dicotomizar o ler-escrever, conseguiu não prender-se nem a uma pedagogia centrada apenas no código, nem numa pedagogia centrada nos usos desse código.

De resto, o educador em foco sustentou que os oprimidos devem sim valorizar e se apropriar da norma culta, como instrumentalização para a luta pela transformação, e, *pari passu*, não devem desmerecer as variantes de que fazem uso. Em suma, a questão da linguagem é central para Paulo Freire, que entende língua e sujeito, histórico e cultural, formando-se em interação, visto que “[...] a palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais.” (FREIRE, 2006, p.63).

Neste artigo, trouxeram-se a propósito alguns vieses da abordagem de Paulo Freire no que toca a democracia e a linguagem, sem o escopo de esgotamento dessa discussão. Trouxeram-se apenas alguns pontos considerados essenciais para se compreender a prática educativa (que não é neutra) – e nela a aprendizagem da leitura e da escrita por um viés crítico – como uma porta aberta à passagem do ímpeto transformador. Finaliza-se esta discussão, por ora, ao encontro do que fora dito na introdução deste texto, com as palavras de Saviani (2008):

Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. *Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia.* Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, *é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos* que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa

crescente de excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda. (SAVIANI, 2008, p.336, grifo nosso).

READING AND WRITING: CRITICAL AND DEMOCRATIC SOCIAL PRACTICES UNDER FOCUS IN PAULO FREIRE

ABSTRACT: *In this article, destringam are some contributions of Paulo Freire's thought regarding democracy and language in order to: understand democracy, democratization and democratic practices, according to the notes of the teacher in question; discuss the transition of human ingenuity to the criticality, as a condition for the participation of subjects in democratic practices; and understand the vision of Freire about reading and writing, formative processes intertwined. Detachment in a meta-analysis, by Freire by Freire, well as the removal of an analysis limited to Freire by others, anchored in the work of the author himself (FREIRE, 1996; 2005a; among others) and authors in the field of language (BAGNO, 2002a; 2002b; TRAVAGLIA, 2011, among others) and the field of education (GIROUX, 1997; COUTINHO, 1979, among others). Are brought some points considered essential for understanding educational practice (which is not neutral) – and in this learning to read and write by a critical bias – as an open door to the passage of the impetus transformer.*

KEY WORDS: *Democratization. Social practices. Reading. Writing. Paulo Freire.*

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. (Org.). **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002a. p.13-84.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 16 abr. 2012.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: 34, 2000.

COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, E. et al. (Org.). **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p.33-47.

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

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Educação e mudança.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, P. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.11-17.

GAGNÉ, G. A norma e o ensino de língua materna. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. (Org.). **Língua materna:** letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p.163-243.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C. M. A.; EILSON, V. (Org.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita.** São Paulo: Summus, 2013. p.21-42.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.25, jan./abr. 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática:** ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. **O ensino da língua materna:** dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.