

RELAÇÃO DIALÓGICA E TESTEMUNHAL EM SALA DE AULA: A PARTILHA DE MÚLTIPLAS LEITURAS DE MUNDO

NASCIMENTO, Lizandra Andrade¹; GHIGGI, Gomercindo²

RESUMO: Para aqueles que estão chegando ao mundo (crianças e jovens), o professor representa um modelo exemplar de alguém que possui amplo conhecimento e está disposto a partilhá-lo, e, ao mesmo tempo, de alguém que vive em plenitude a sua presença no mundo, desejando que este seja o palco da dignidade e da realização dos seres humanos. Na posição de quem possui conhecimentos específicos e aprofundados, de quem já viveu mais e, portanto, conhece o mundo e por ele é capaz de assumir responsabilidades, o professor constrói com os educandos uma relação de ensino e aprendizagem perpassada pelo diálogo, indispensável ao estabelecimento de vínculos, para que o educador compreenda cada um dos alunos, ouvindo e respeitando suas histórias particulares, seus pontos de vista, seus anseios, suas curiosidades, e exponha a eles seus próprios posicionamentos e conceitos. A partir disso, dá-se a formação que não se restringe à transmissão de informações. Diante do exposto, discutimos neste texto, com base na perspectiva freiriana, a relevância dos testemunhos do educador, ao estabelecer uma relação dialógica com os educandos, a fim de que estabeleçam sua presença no mundo, por meio da partilha de múltiplas leituras em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, Diálogo, Testemunhos, Leituras de Mundo.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 1996, p. 115-116).

Freire realça a importância da relação dialógica e testemunhal, em que ultrapassa o sentido de treinamento, pois concebe o ser humano em sua totalidade - *formação* integral do ser humano - e o acolhe por meio do diálogo - *falar com*. A sala de aula torna-se, então, espaço em que o educador por seus saberes e suas experiências, organiza, propõe e coordena as situações de ensino e aprendizagem, porém não é o único a falar. A partir de suas falas, abre espaço para que todos possam se expressar, exercitando capacidades primordiais para a inserção no mundo: o falar, o ouvir a fala dos demais, o refletir sobre o que ouve e assumir posições.

Em *Medo e Ousadia*, Freire (1986, p. 27), dialogando com Ira Shor, assinala que a educação é um momento de convencimento, em que o educador, sem impor suas ideias aos educandos, tenta convencê-los de alguma coisa. O autor explica que: “por exemplo, se não

¹ Doutora em Educação (UFPEL, 2015). Mestra em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2008). Psicóloga (URISAN, 2004). Docente na rede pública estadual do RS desde 2000, docente na URI-SLG desde 2007.

² Professor Orientador.

estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém”.

Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela (FREIRE, 1986, p. 27)³.

Ao demonstrar sua contrariedade com relação ao racismo, à miséria, à destruição dos recursos naturais, ao consumismo, etc., o professor situa os estudantes na realidade do mundo em que estão se inserindo, testemunhando seu desejo e a sua convicção de que o mundo pode ser diferente. Dessa forma, além de conteúdos, o professor ensina a ‘ler o mundo’⁴ e a pensar sobre as possibilidades de sua transformação.

É nessas ações que o professor ‘corporifica suas palavras pelo exemplo’, uma das exigências do ensino, mencionadas por Freire, ao sublinhar que o professor que realmente ensina, que trabalha na rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que eu mando e não o que eu faço’. Pensar certo é fazer certo (*Ibidem*, 1996, p. 34).

O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar, como pai, como professor, como empregador, como empregado, como jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação com o seu direito de ter. [...] Possivelmente, um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de um tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer (FREIRE, 2000, p. 55).

O professor participa da formação cultural e científica dos alunos, e, por seus testemunhos, influencia na formação de seus valores e formas de posicionamento frente à vida, aos outros e ao mundo, ensinando, por exemplo, sobre a importância do respeito à

³ Nesse aspecto, é possível estabelecer um elo entre Arendt e Freire, uma vez que a autora insiste que a crise é na educação e não da educação, por tratar-se de uma crise política, do mundo em geral, que se reflete em esferas pré-políticas como a educação. Do mesmo modo, Freire lembra que as raízes dos problemas políticos e sociais estão muito além da sala de aula. Discutir tais problemas na escola é relevante enquanto leitura e apropriação de mundo, mas sua solução envolve, necessariamente, ações conjuntas de todas as instâncias da sociedade, as quais somente são possíveis mediante a revitalização da política e da cidadania participativa.

⁴ Para Freire (2000, p. 42), a leitura de mundo se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da longa história criaram de *inteligir* a concretude e de *comunicar* o inteligido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem. [...] Com a metodização da curiosidade, a leitura do mundo pode ensejar a ultrapassagem da pura *conjectura* para o *projeto de mundo*. A presença maior da *ingenuidade* que caracteriza a curiosidade no momento da *conjectura* vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião e da *conjectura* pelo projeto de mundo. O projeto é a *conjectura* que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política. [...] o exercício constante da leitura de mundo, demanda necessariamente a compreensão crítica da realidade, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe. Compreendemos, assim, que a leitura de mundo constitui-se como a tomada do mundo como um texto a ser ‘lido’ e ‘reescrito’, desafiando-nos a transformá-lo.

dignidade humana e sobre a relevância do empenho em mudar o mundo⁵. Ao ensinar que mudar, por difícil que seja, é possível, o educador demonstra que a realidade (economia, tecnologia, ciência, etc.) não exerce um poder irrecorrível sobre a humanidade. O contrário implicaria na renúncia à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar (FREIRE, 2000, p. 55).

Por isso, a experiência de escolarização pode ser um exercício singular de aprendizagem, não apenas de conteúdos científicos e culturais relevantes, mas sobretudo sobre as formas de relacionar-se consigo, com os outros e com o mundo, aprendendo a expressar-se e a respeitar as expressões de outrem, manifestando suas opiniões com crescente autonomia, controlando o ímpeto de dizer a sua palavra, a partir da constatação de que “*não é o único que tem o que dizer*” (FREIRE, 1996, p. 116).

Em tempos como os atuais, em que proliferam as queixas sobre falta de limites e hiperatividade, o ‘aprender a falar escutando’, descrito por Freire, configura-se como habilidade fundamental. Assim como o educador necessita de tal aprendizagem, a fim de que seja capaz de ouvir os estudantes e seus distintos posicionamentos, sensibilizando-se diante de suas trajetórias também distintas, os educandos, ao não serem silenciados por práticas antidialógicas e autoritárias, precisam calar para escutar os demais, estabelecendo verdadeira comunicação.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* em movimento interno de seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (*Ibidem*, 1996, p. 117).

Freire alerta para as aprendizagens decorrentes do exercício da escuta, enquanto prática mobilizadora do pensar. Este alerta serve tanto aos educadores quanto aos educandos. Para os educadores, supõe a relevância da escuta aos estudantes para perceber em que medida suas práticas precisam ser aperfeiçoadas, em que sentido precisa reforçar este ou aquele conceito, quais as aprendizagens consolidadas e por quais sujeitos e aquelas que não foram efetivamente assimiladas pela turma. Ouvir os educandos traz importantes indicativos para a reflexão sobre a própria prática.

Para os estudantes, estabelecer comunicação significa mobilizar o pensamento sobre o que é comunicado em sala de aula, aprendendo a indagar sobre o que não compreende e a

⁵ Cortella (2014, p. 112) defende que a docência decente é uma das maneiras de dificultar que a minoria maléfica sufoque a maioria benéfica. Por isso, ao testemunhar que podemos construir uma sociedade do bem, o educador enaltece a maioria que age com gentileza, correção e contribui para um convívio social saudável, estimulando os educandos a também agirem dessa maneira.

aprender também com as dúvidas dos demais, estabelecendo um movimento de reflexão e de busca por sentidos partilhados, a partir dos quais se constrói conhecimento.

Outro alerta significativo de Freire (1996, p. 118) para os docentes, está contido na afirmação de que “sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com a minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo”.

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza mínima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim (*Ibidem*, 1996, p. 118).

Ora, se o educador trabalha com seres inacabados, que estão chegando a um mundo que os precede, seu papel não se resume a ensinar mecanicamente dados e fatos acumulados nas distintas áreas do conhecimento. Ao educar as novas gerações, cumpre ao professor a tarefa de aguçar sua curiosidade, para que o conhecimento seja construído como descoberta ativa, resultante de reflexão aprofundada, de busca por compreensão e atribuição de significado às experiências e conteúdos estudados.

O planejamento das aulas, uma das tarefas nucleares da prática educativa, implica em pensar propostas voltadas à mobilização da curiosidade e do pensamento. Por essa razão, Freire (1996, p. 119) argumenta que[...] ensinar é instigar o educando no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele.

Dessa maneira, estudar adquire sentido amplo, tornando-se, pois, uma atividade dinâmica e que propicia o desenvolvimento do ser humano em sua complexidade, articulando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, onde a escuta mútua permite conhecer as múltiplas possibilidades de entendimento de cada questão, alargando suas próprias compreensões. Somente assim pode-se dizer que ocorre a aprendizagem como “experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado”, posto que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 136).

No exercício da escuta pedagógica, em que interagem educador e educandos, ambos inacabados e inconclusos, dentre os vários elementos indispensáveis a esta prática, destaca-se a humildade, a qual precisa estar presente tanto na postura do professor quanto dos estudantes.

Por parte do professor, a *humildade* torna-se fundamental para que este continue a se questionar, a se indagar constantemente sobre os conteúdos que ensina, sobre o sentido de suas práticas, sobre a ética e competência necessárias ao exercício da docência, evitando que o educador se coloque como dono do saber, aquele que tudo sabe e somente deve repetir suas estratégias de ensinar; ou, por outro lado, seja displicente com sua tarefa, deixando de aperfeiçoar-se, de qualificar suas propostas pedagógicas, em busca da efetiva aprendizagem dos alunos.

O educador, consciente de seu inacabamento e de seu compromisso com a formação permanente, humilde em sua percepção de que não sabe tudo e de que há muito a saber, dá testemunhos aos alunos de seu gosto pelo aprender, demonstrando que a construção do conhecimento é atividade séria, rigorosa, partilhada e alegre. Estes se colocam também na posição humilde de quem vem ao mundo para aprender, progressivamente ampliando suas leituras do mundo.

O respeito à leitura de mundo do educando é demonstrado pelo educador ao levá-la em consideração, acompanhando o movimento da *curiosidade* em direção à produção do conhecimento. Partindo da leitura de mundo do educando, a aprendizagem promove o avanço para além dela, com o necessário rigor metodológico que a educação escolar propicia. Segundo Freire (1996, p. 123): “[...] o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica”.

O estudo dos conteúdos, em todos os componentes curriculares, na concepção freiriana (1996, p. 125), mobiliza a curiosidade, o desejo de aprender dos educandos, que compreendem a razão de ser, a finalidade e o sentido de cada conteúdo para o entendimento de seu movimento de construção, percebendo-o como parte de uma cultura historicamente elaborada e da qual fazem parte, podendo transformá-la, renová-la ou ampliá-la. Nessa perspectiva, o professor experimenta a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. O conhecimento construído nessa atitude curiosa e interativa.

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo

de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1977, p. 27).

Desse modo, o aluno pode identifica-se como “*arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva”, muito mais do que mero receptor de informações, o educando posiciona-se como sujeito de conhecimento, como autor junto a outros autores, participando de uma experiência rica e dinâmica de que resulta o estabelecimento de sua presença curiosa em face do mundo.

Como preconiza o autor, o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. Especialmente ao professor, cabe a proposição das situações de ensino e aprendizagem, nas quais os conteúdos das distintas áreas possibilitam o exercício do pensar e o entendimento do sentido das experiências e das produções culturais humanas. Consequentemente, educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes, diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam (FREIRE, 1977, p. 78).

A educação, envolvendo o professor, os educandos e os saberes humanamente produzidos, constitui-se como práxis dos homens, uns com os outros, no mundo e com o mundo. Para Freire (1977, p. 80), nesta práxis, a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. A prática implica na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe.

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado (*Ibidem*, 1977, p. 81).

O estudo de conteúdos como conceitos abertos, em construção, possibilita que os educandos exerçam a capacidade de autoria, problematizando, indagando junto ao educador e aos colegas, na busca de novas respostas e versões, atuando como sujeito pensante. Agindo assim, diferencia-se dos outros animais, e inquieta-se frente ao desafio de lutar pela transformação social.

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, imitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 2011, p. 138).

A inconclusão desafia homens e mulheres a atribuírem sentido à sua existência, interagindo e engajando-se na busca da transformação da sociedade, adequando-a aos ideais comuns ao coletivo de homens e mulheres que partilham este espaço e estes tempos. Essa é, na visão freiriana, a vivência da condição de seres inacabados, condicionados e históricos num movimento de *vir a ser*, pelo conhecimento, a partir do que se torna possível transformar o mundo.

Em suas reflexões sobre a possibilidade/necessidade de transformação do mundo, Freire aponta um fator significativo: *o sonho*. Por sua capacidade de sonhar é que estes homens e estas mulheres poderão substituir a feiura pela boniteza, vencer os obstáculos à humanização e à vida digna. A partir da visão dialética e do sonho com outra sociabilidade possível, precisamos “recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro *reflexo* da objetividade material”. É preciso “rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta” (FREIRE, 2011, p. 138-140).

Não sendo inexorável, o futuro configura-se como uma construção dos indivíduos, a partir de suas obras. A articulação entre o pensamento freiriano com as posições arendtianas, demonstra que a educação é o elo do passado e do futuro, pois situar os educandos no passado, pelo contato com o patrimônio de linguagens, conhecimentos e experiências acumulados historicamente, permite a eles estabelecerem sua pertença ao mundo no presente e construir o futuro, por meio das ações e dos sentidos que atribuem a suas experiências.

A educação possibilita, portanto, o direcionamento do sonho, porque a aprendizagem dos conteúdos permite compreender o legado cultural do passado, bem como conhecer “[...]a razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de ‘interdição do corpo’ consciente, a que estejamos submetidos” (FREIRE, 2011, p. 140). E, com base em tais conhecimentos e compreensões, facilita estabelecer os parâmetros para a cidadania e para o projeto de futuro no qual se pretende investir.

É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limite’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’⁶. A

⁶Ana Maria Araújo Freire, nas Notas Explicativas da *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2011, p. 277-279) esclarece que, “para Freire, as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim, encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras, Freire chama de ‘situações-limite’. As situações-limite precisam ser rompidas por ‘atos-limite’, que implicam em postura decidida frente ao mundo. O ‘inédito-viável’ é algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis

aprendizagem conduz à compreensão crítica do mundo, averiguando quais são as situações limitadoras das possibilidades humanas a serem superadas por meio da *intervenção* consciente e comprometida da coletividade (*Ibidem*, 2011, p. 47).

Transformar a utopia em possibilidade, o sonho em realidade e o ‘inédito viável’ em concretude, não resulta somente do processo de educação escolar. Todavia, tem a escola grande parcela de responsabilidade por sua viabilização. A prática educativa implica numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciocidade, marcada pela tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade. Esta prática não se centra nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas pressupõe as relações de seus vários componentes, em decorrência do uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 2011, p. 151-152).

A aprendizagem não decorre da imposição, pelo professor, de sua ‘leitura do mundo’, em cujo marco situa o ensino do conteúdo. Ambos – professor e alunos – partilham leituras de mundo e as complementam e enriquecem nesta partilha e na reflexão sobre os conteúdos aprendidos. Com estes contornos, a prática educativa é esperançosa, sendo que a natureza esperada da educação [...] se funda nas qualidades constituídas no processo da formação da existência humana, algo maior do que a experiência vital, a conotam. O homem, portanto, mais do que portador de um estatuto humano baseado nos aspectos biológicos, é alguém que “se move no tempo-espaço submetido à intervenção do próprio existente. É a vida que se indaga, que se faz projeto; é a capacidade de falar de si e dos outros que a cercam, de pronunciar o mundo, de desvelar, de revelar, de esconder verdades” (FREIRE, 2000, p. 111-112). Novamente aqui, destaca-se que o ser humano representa uma existência que se reconhece como finita e inacabada.

Nesse permanente processo formativo fundado em uma esperançosa busca, que é a educação, repousa a expectativa de que, ao estabelecer a presença humana no mundo, a opção seja de cunho progressista, comprometendo os indivíduos a intervir no mundo, para fazê-lo menos feio, mais humano, mais justo, mais decente (*Ibidem*, 2000, p. 115). Eis porque nunca é demais insistir na seriedade com que se pensa, organiza e processa a educação escolar, ressaltando os compromissos com uma formação capaz de habilitar os indivíduos a

libertadora. [...] é na realidade uma coisa inédita, não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Para se fazer concreto, o ‘inédito-viável’ demanda que lutemos por ele.

estabelecerem sua presença e se engajarem num projeto conjunto de humanização e boniteza do mundo.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência**. Novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: 1986.

_____, **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____, **Educação como Prática de Liberdade**. 31^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____, **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.