

## INTERAÇÃO DIALÓGICA:

### Conceito freireano que pode ser vivenciado na educação básica brasileira

---

Lucila Pesce (UNIFESP) – lucila.pesce@unifesp.br

#### Resumo

O presente artigo propõe-se a discorrer sobre a proposta educacional freireana, com destaque para o conceito de *interação dialógica*. Inicia com considerações acerca das circunstâncias históricas do educador e seus desdobramentos sobre sua proposta educacional. Prossegue explicitando o conceito freireano de *interação dialógica*. Finaliza, empreendendo uma leitura freireana do texto *Nas trilhas da história: conhecendo o bairro onde moro*, escrito por Sirlene Brandão de Souza (2006), que narra um projeto didático desenvolvido junto a seus alunos de uma escola da rede pública municipal de São Paulo.

**Palavras-chave:** Educação; Proposta educacional freireana; Educação básica

#### DIALOGIC INTERACTION: FREIREAN CONCEPT THAT CAN BE PRACTICED IN BRAZILIAN ELEMENTARY EDUCATION.

#### Abstract

This paper deals with Paulo Freire's educational proposal, specially the concept of dialogic interaction. It starts with considerations about the historical circumstances of Paulo Freire and its consequences for his educational proposal. It continues dealing specifically with the concept of dialogic interaction. And it ends with a freirean lecture of the text *In the trills of history: knowing the district where I live*, written by Sirlene Brandão de Souza (2006), who describes the educational project developed together with her students in a public school at the city of São Paulo.

**Keywords:** Education; Paulo Freire's educational proposal; Elementary education

# Debates em Educação

## Introdução

Falar de Paulo Freire é sempre uma grande responsabilidade, mormente levando-se em conta sua vasta obra, os desdobramentos de suas idéias sobre a prática educacional mundial e os inúmeros estudos e pesquisas acerca de seu compêndio teórico.

Por isso mesmo é que de modo algum há a pretensão de se debruçar sobre o conjunto de sua obra, ou, ainda, de abordar a totalidade dos desdobramentos de sua proposta educacional, o que seria um empreendimento de caráter por deveras atrevido.

Da leitura do *corpus* bibliográfico freireano, o presente artigo procede a um recorte específico ao conceito de *interação dialógica*, pela pujança que o encerra e por concebê-lo como conceito basilar a diversas ações pedagógicas desenvolvidas no seio da educação básica brasileira.

Dentre elas, o presente artigo retoma o texto *Nas trilhas da história: conhecendo o bairro onde moro*, um dos capítulos que compõem o livro *Ensino Fundamental: práticas docentes nas séries iniciais*, organizado por Mercedes Carvalho (2006). O texto foi escrito por Sirlene Brandão de Souza, ex-aluna de Mercedes Carvalho e da autora do presente artigo. Nele, Souza narra um projeto didático desenvolvido junto a seus alunos de uma escola da rede pública municipal de São Paulo.

Concebendo o texto de Souza como objeto de análise, o presente artigo busca interpretá-lo, à luz da perspectiva educacional freireana. Ao fazê-lo, desvela a fecundidade do conceito freireano de *interação dialógica* para ressignificar o *modus operandi* da educação básica brasileira.

## Proposta educacional freireana: apontamentos iniciais.

As considerações que se seguem sobre a proposta educacional freireana ancoram-se em um dos matizes que compõem um estudo da autora destas linhas (PESCE, 2008),

# Debates em Educação

desenvolvido em nível de pós-doutoramento em Filosofia e História da Educação, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ao analisar a obra de Paulo Freire, sua viúva, a historiadora Ana Maria Araújo Freire (2006, p. 393-4) a situa em sua exata dimensão.

Ao examinar as temáticas tratadas por Paulo em todos os seus livros, não há dúvida de que ele escreveu sempre dentro de uma compreensão epistemológica, humanista antropológico-ético-estético-política, com a perspectiva da esperança ontologicamente intrínseca à natureza humana, numa tessitura de tal densidade dentro do concreto, da realidade histórica dos contextos, que dá a possibilidade de mulheres e homens, conscientizando-se, concretizarem as transformações sociais para uma sociedade mais justa se assim o quiserem.

As palavras da historiadora anunciam a visão dialética de Freire, a qual, tendo como premissa a utopia inerente a todo e qualquer projeto social voltado à emancipação, parte da materialidade histórica dos alunos para problematizar o mundo em que estão inseridos. De que modo? Mediante o estabelecimento de uma relação dialógica, crítica, transformadora, aberta à alteridade e ao novo. Que relação essa proposta educacional pode ter com a história de vida de Paulo Freire?

Nascido em 1921, em Recife, Paulo Freire, juntamente com sua família, viveu momentos de privação econômica, sobretudo a partir dos treze anos, quando do falecimento de seu pai. Em Jaboatão, a luta para manter uma vida digna o apresentou aos dilemas humanos e aos anseios de justiça social. Munido por tal sentimento, bacharelou-se em Direito. Todavia, apesar dessa titulação, a trajetória profissional destinada a Freire era a de educador. Iniciou como professor de língua portuguesa e, mais tarde, trabalhou no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), instituição que lhe possibilitou o primeiro contato com a educação de adultos trabalhadores. Em 1956 foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife e, em 1963, conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

O engajamento político com os movimentos socioeducacionais brasileiros, notadamente o Movimento de Cultura Popular e o Programa Nacional de Alfabetização o

## *Debates em Educação*

conduziram à prisão – assim como tantos outros brasileiros de posição ideológica similar –, por ocasião do golpe militar, em 1964.

No cárcere, a aprendizagem com líderes na luta pela reforma agrária. Em similar contexto punitivo, a demissão sumária na Universidade do Recife, inquéritos policiais contra a sua pessoa, em Recife e no Rio de Janeiro e um exílio de quase dezesseis anos. Nesse período, Paulo Freire conheceu Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça e diversos países africanos.

Na Suíça, o asilo político, como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e como professor da Universidade de Genebra.

Na África, na década de 1970, o contato com os países de recém independência política, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe.

Em 1980, após a lei da Anistia, Freire regressa ao Brasil. Aliado à carreira do magistério superior, Freire assume como secretário de educação da cidade de São Paulo, na gestão da, então, prefeita petista Luiza Erundina. Em sua gestão, como secretário da educação, dentre outras frentes de trabalho, o empenho junto ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), o qual se tornou modelo de educação popular para muitas secretarias de educação. Destaca-se, ainda, sua atuação como membro do Júri Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que avalia projetos e experiências de alfabetização, nos quatro cantos do mundo.

Essa breve incursão junto à biografia de Paulo Freire melhor contextualiza sua proposta educacional, tal como evidenciado adiante.

Freire elabora seu discurso calcado na transcendente natureza humana, a qual se expressa, em devir, à busca de sua constante superação. No dizer do autor (1997, p. 64):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

# Debates em Educação

Em concordância com Zitkoski (2000) salienta-se que a utopia e a esperança freireanas ancoram-se na percepção da vocação histórica do homem para humanizar-se a cada dia, tal como ilustrado a seguir.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (FREIRE, 2002, p. 30).

A ciência de que a constituição humana ergue-se em meio à sua historicidade, na qual são engendradas circunstâncias socioculturais, é elemento fundante da cosmovisão freireana. A vertente dialógica do educador brasileiro é tão forte, que sua produção, nos anos de 1980, foi marcadamente dialogada, mediante a elaboração de “livros falados”, conforme anunciado por Ana Maria Araújo Freire (*ibid.*).

O movimento sugerido pelo educador brasileiro – que parte da curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica, sem, contudo, hierarquizá-las, em termos de legitimidade (1997; 2002) –, enseja seus projetos educacional e social emancipadores, tal como ilustrado no excerto a seguir.

Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1997, p. 95).

Nessa perspectiva, Freire e Shor (1997) discutem a dimensão social do *empowerment* (ou empoderamento), para além das esferas individualistas e/ou psicológicas. No entendimento de Freire, o empoderamento da classe trabalhadora relaciona-se às suas circunstâncias históricas – nelas inclusas suas experiências e sua construção cultural – e se consubstancia como elemento fundamental para a transformação radical da sociedade. A

# Debates em Educação

educação, enquanto instância social favorecedora do empoderamento, situa-se como frente de luta.

A atitude praxiológica de proporcionar aos sujeitos sociais, sobretudo aos oprimidos, uma tomada de consciência mediante interações dialógicas mobilizadoras de constante reflexão sobre a realidade concreta que os entorna consubstancia-se como o bojo da proposta educacional freireana. Nessa perspectiva, o diálogo freireano situa-se como instrumento capital à conscientização e emancipação. Os excertos a seguir são emblemáticos desse entendimento.

Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE & SHOR, 1997, p. 123).

Coerentemente com tais idéias, Freire refuta todo e qualquer projeto societário que se oponha à humanização. Na perspectiva de denúncia é que o autor cunha o termo *educação bancária*, no livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968. O termo configura-se como metáfora de uma vertente educacional adaptadora e alienante, por conformar homens e mulheres ao *status quo*.

Ao refutar a *educação bancária* – aliada ao falso saber, aos conteúdos impostos –, Freire propõe a *educação libertadora* como contribuinte aos projetos educacional e social emancipadores, nos quais os aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação. Ao fazê-lo, salienta a importância de a intervenção pedagógica ocorrer a partir do tema gerador emergente do mundo vivido do educando, tal como evidenciado nos excertos a seguir.

E outra questão fundamental é que quando separamos o *produzir* conhecimento do *conhecer* o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista (*ibid.*, p. 19). [...] A educação libertadora

## Debates em Educação

é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores quanto os alunos sejam os agentes críticos do ato de conhecer (*ibid.*, p. 46). Antes de mais nada, estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (*ibid.*, p. 132).

Com criticidade, Freire destaca a dialética relação da educação, como toda e qualquer instância social desenvolvida no seio do sistema capitalista: reproduz o *modus vivendi* ou o reconstrói, a depender do enfoque que se dê. Ao fazê-lo, adverte que as relações da educação com o sistema societário global são históricas e dialéticas. Em meio ao pólo da reconstrução, cabe ao educador comprometido com a emancipação humana assumir-se, dialeticamente, frente à atitude contra-hegemônica de “... denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante” (*ibid.*, p. 49).

É oportuno observar que a denúncia consubstancia-se, para Freire, como primeiro passo para a conscientização e humanização. Nessa percepção, o educador brasileiro opõe-se à posição pós-moderna de negação a toda e qualquer síntese possível. Freire é veemente no movimento de denúncia; entretanto, não se restringe ao imobilismo, tal como evidenciado a seguir. “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1997, p. 88).

No movimento dialético de denúncia e superação, Freire – assim como Bakhtin (1997) – situa a linguagem e as relações dialógicas por meio dela estabelecidas, como instrumento capital à constituição dos sujeitos sociais realizadores das circunstâncias históricas que os entornam.

A relevância auferida à linguagem como instrumento primordial à constituição dos sujeitos sociais e auferida ao movimento dialógico à edificação legítima de relações sociais evidencia-se no conjunto de sua obra. Todavia, é no livro *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 1983) que o conceito de *interação dialógica* é cunhado.

É oportuno observar que o livro “*Extensão ou Comunicação?*” foi escrito em 1969, para subsidiar o trabalho do Instituto Chileno de Capacitación e Investigación en Reforma

# Debates em Educação

Agraria, no tocante à vertente educacional do trabalho do agrônomo (profissional até então denominado extensionista), junto aos camponeses.

O diálogo como instância fundamental à constituição plena dos sujeitos sociais e, por conseguinte, das relações humanas solidárias e emancipadoras, inclusas as educacionais, evidencia-se nos excertos abaixo.

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1983, p. 43). [...] O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experencial'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (*ibid.*, p. 52).

Ao pensar o dialogismo no contexto educacional, Freire (1983) introduz o conceito de *interação dialógica*. Ao fazê-lo, anuncia que o processo de constituição mútua dos sujeitos sociais em formação ocorre em meio à interação dialógica, em três instâncias: investigação temática, tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento.

Em relação à investigação temática (*ibid.*), o autor esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de temas geradores de estudo, advindos de uma metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora do formador, o qual, mediante interação dialógica, forma-se juntamente com o formando. Tal entendimento perdura em muitas de suas obras, tal como ilustrado.

Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa *aos* estudantes, mas *com* os estudantes (FREIRE & SHOR,



## Debates em Educação

1997, p. 61). [...] Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de *negar* o papel diretivo e necessário do educador. Mas *não sou* do tipo de educador que se considera *dono* dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto (*ibid.*, p. 125).

No tocante à tematização, Freire alerta que ela e a problematização devem ocorrer no campo da comunicação, em torno de situações reais vividas pelos sujeitos em formação. Com isso, evidencia o quanto a intervenção pedagógica deve ocorrer em meio à concretude histórica do mundo vivido dos sujeitos sociais em formação. Em suas palavras, “nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto* ou realidade” (*ibid.*, p. 70). Em congruência com Zitkoski (2000), destaca-se a relevância sócio-educacional advinda do entendimento freireano do sujeito cognoscente como imerso em suas circunstâncias histórico-culturais e sociais.

Quanto à problematização, para Freire (*ibid.*), a tarefa do educador é a de problematizar, aos sujeitos sociais em formação, o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre este dado conteúdo. Na instância problematizadora incide a atitude do professor libertador, ao tratar os conteúdos de ensino como instrumentos em favor da conscientização e, conseqüentemente, da emancipação humana. Tal atitude opõe-se à *educação bancária*, que situa os conteúdos de ensino como instrumentos de legitimação do *status quo* e de subordinação social. Problematizar, no entendimento freireano, é trabalhar no pólo educacional reconstrutor; é refutar a hegemonia educacional reprodutora do *modus vivendi*. Em seu dizer:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. [...] A problematização dialógica supera o velho *magister dixit*... [...] Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. (*ibid.*, p. 55)

A rigorosidade da proposta educacional freireana parte do princípio de que a educação libertadora deve atuar na tênue linha entre liberdade e autoridade, pois

## Debates em Educação

ambas, se levadas ao extremo, podem atingir, respectivamente, as dimensões da licenciosidade e do autoritarismo. Freire não concebe educação sem diretividade, sem intencionalidade pedagógica clara e definida, que se constrói em meio à escuta atenta às circunstâncias históricas dos sujeitos sociais em formação. Em suas palavras.

A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. Em nenhum dos dois casos podemos falar em democracia, nem falar em disciplina, nem em criação ou em recriação democrática da liberdade. Teremos licenciosidade, de baixo para cima, e imposição, de cima para baixo (FREIRE & SHOR, 1997, p. 115).

A positividade do projeto educacional freireano parte da visão de história como possibilidade. Essa visão subjaz a conceitos freireanos como inacabamento, interação dialógica, conscientização, humanização, emancipação. A crença na transcendente natureza humana, que dia-a-dia busca humanizar-se mais e mais, explicita o quanto a utopia e a esperança embasam o projeto educacional freireano, nele incluso o chamado “Método” de alfabetização de adultos. Os excertos a seguir ilustram com maestria a visão freireana de história como possibilidade.

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Si há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 1997, p. 81). [...] Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política constato, não para me adaptar, mas para mudar (*ibid.*, p. 85-6).

Em concordância com Zitkoski (2000) – para quem a positividade freireana evidencia a concepção de história dialética e libertadora, mediante o resgate do sonho,

## Debates em Educação

da esperança e da utopia – destaca-se a relevância da constelação teórica freireana à construção de projetos educacionais voltados à emancipação humana, tal como o relatado por Souza (2006).

### **Uma leitura freireana do projeto “Nas trilhas da história: conhecendo o bairro onde moro”.**

De acordo com Souza (2006), o projeto didático desenvolvido junto a seus alunos das séries iniciais de uma escola pública municipal de São Paulo visou à construção de conceitos relacionados aos campos da História e da Geografia, em uma aprendizagem significativa e contextualizada. Tendo como eixo norteador a saída a campo, o projeto didático ergueu-se em meio à relação dialética entre *leitura da palavra* e *leitura de mundo*, como querem Freire & Macedo (1990), Lajolo (1997) e Zilbermann (1983), dentre outros.

Como objeto em investigação das crianças, na saída a campo, o bairro de Perus: região em que se insere a escola em que estudam. As crianças prepararam-se para visitar a estação de trem de Perus e a praça da estação. A preparação para tal atividade compreendeu desde a releitura da obra *La gare*, de Tarsila do Amaral (1925), até a discussão sobre o processo de observação do percurso a ser feito na saída a campo. Após a visita, Souza sugeriu aos alunos a realização de entrevistas junto a moradores do bairro, ao que as crianças indicaram “o homem que cuida da estação”. Para tanto, elaboraram o roteiro de entrevista.

A síntese reflexiva da experiência realizou-se, mediante produção e revisão de textos descritivos da experiência, culminando com o relato coletivo de observações, em que as crianças apontaram tudo o que haviam aprendido com a saída a campo, sobre a história da estação de trem. Tais apontamentos foram acompanhados de ilustrações e legenda. Como eixo norteador desta reflexão analítica, a seguinte questão: será que Perus sempre foi como vemos hoje?

O recurso de observação de fotografias mobilizou as crianças a levantarem “hipóteses sobre a extinção dos índios, sobre desmatamento, sobre a cultura, entre outras” (*ibid.*, p. 64). Este excerto evidencia a relevância do projeto didático relatado por Souza, para a apropriação do conceito geográfico de que o espaço transforma-se com a cultura e com a produção sócio-econômica do homem. Do mesmo modo, possibilitou-lhes compreender a

## Debates em Educação

história como fenômeno social em movimento, como campo de possibilidades. Em outras palavras, a saída a campo e a conseqüente reflexão das permanências e mudanças no bairro de Perus mobilizaram as crianças a perceber que a história é realizada por sujeitos sócio-históricos, cada qual a seu tempo e que este é o tempo delas. Com isso, o projeto didático situou as crianças no palco da sua história. Dito de outro modo, ao compreenderem o mundo como realidade em transformação, as crianças podem se relacionar com este campo do conhecimento como sujeitos sociais realizadores da própria história e da história social que as constitui.

Outro ponto que a autora chama atenção é a relevância de se trabalhar com o desenvolvimento das crianças como leitoras críticas de textos e contextos, mediante a mobilização de saberes como “a revisão, a argumentação, o levantamento de hipóteses...” (*ibid.*, p. 65). Este entendimento coaduna-se com as idéias de Rojo (2004), dentre outros estudiosos, para quem as habilidades de leitura devem ir muito além da mera decodificação. Nesse sentido, a localização das idéias do texto configura-se como um dos saberes iniciais do leitor crítico de textos e de mundo. Inicial, porque anterior a outros saberes inerentes à constituição do leitor competente, como: ativação de conhecimentos prévios, checagem de hipóteses, comparação de informações, generalização, produção de inferências, culminando com a interpretação do texto, mediante percepção de relações intertextuais e interdiscursivas, apreciação e réplica de algumas das idéias contidas no texto.

O projeto didático em análise vivencia o conceito de *interação dialógica*, pois parte da materialidade histórica das crianças, tendo em vista que a constituição humana ergue-se em meio às suas circunstâncias sócio-históricas. Em outros termos, a intervenção pedagógica ocorreu a partir do *mundo vivido* das crianças.

A *interação dialógica* permeou todas as etapas do projeto, contemplando, ao longo do seu desenvolvimento, a investigação temática, a tematização articulada à concretude histórica das crianças e a problematização do conhecimento em questão.

Nesse movimento, o projeto didático em análise ilustra uma atitude praxiológica favorecedora da processual tomada de consciência, mediante constantes reflexões sobre a materialidade histórica constituinte da construção da identidade pessoal e social das crianças. Por essa razão, o projeto didático relatado por Souza (*ibid.*) é emblemático de uma prática

# Debates em Educação

docente embasada no entendimento freireano de que a educação, a depender do enfoque que se dê, pode vir a se consubstanciar como instância social emancipadora.

## Conclusões provisórias, porque históricas.

Souza conclui (*ibid*, p. 68):

Este trabalho possibilitou o desenvolvimento de estratégias para favorecer a aprendizagem de leitura, escrita e oralidade, proporcionando o contato com diversos gêneros textuais e seus portadores, além de abordar e sistematizar conceitos relevantes ao ensino de história e geografia, como temporalidade, transformação do espaço, localização, bem como procedimentos e atitudes de igual relevância na formação de cidadãos capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

Ao fazê-lo, salienta a importância de uma aprendizagem significativa. Por quê? Porque erguida em meio à materialidade histórica das crianças. Porque entendida como prática social e, como tal, vivificada pela *praxis*. Porque, sob enfoque freireano, o aludido projeto didático, ao proceder à investigação temática, parte da curiosidade ingênua das crianças, em direção à curiosidade epistemológica, tematizando e problematizando conceitos afeitos aos campos da História e da Geografia, bem como ao desenvolvimento da competência leitora.

Em recusa à consciência coisificada, a hominização ergue-se em meio à indignação e à esperança. A busca de uma nova ética e uma nova estética para a educação básica brasileira materializa-se no projeto didático em análise.

Práticas como a relatada por Souza (*ibid.*) vão ao encontro de uma concepção de educação que busca alternativas à proposta neopragmática da reforma educacional brasileira dos anos de 1990, a qual, sob a égide do desenvolvimento de competências e habilidades, retoma, com nova roupagem, conceitos tecnicistas como eficiência e eficácia (CANDAUI, 1999).

# Debates em Educação

Projetos didáticos como o relatado por Souza vão à contramão do pragmatismo inerente à atual reforma educacional brasileira, por perceber a educação como prática social, como instância dialógica fundamental ao projeto societário voltado à emancipação.

Projetos didáticos como o descrito por Souza (*ibid.*) são emblemáticos da pujança e da exequibilidade da proposta educacional freireana, em geral, e do conceito freireano de *interação dialógica*, em particular, no seio das circunstâncias históricas da educação básica brasileira.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

CANDAU, Vera. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). pp. 29-58.

FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. (1969). **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. (1968). **Pedagogia do oprimido**. 33ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_ & MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_ & SHOR, Ira. (1987). **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

PESCE, Lucila. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação**. 2007. 210 p. Tese (Pós-

## *Debates em Educação*

doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto especialmente escrito para o encontro dos Assistentes Técnico-pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: A competência leitora na Educação Básica, 2004.

SOUZA, Sirlene. Nas trilhas da história: conhecendo o bairro onde moro. In: CARVALHO, Mercedes (org.). **Ensino Fundamental: práticas docentes nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2006. pp. 53-70.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 3ª ed. São Paulo: Global, 1983.

ZITKOSKI, Jaime. **Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas**. Frederico Westphalen: Editora URI, 2000.