

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS  
LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS/INGLÊS

HENRIQUE ZAMBERLAN PACHECO

**A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA OBRA FREIRIANA  
*PEDAGOGIA DO OPRIMIDO***

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO  
2018

HENRIQUE ZAMBERLAN PACHECO

**A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA OBRA FREIRIANA  
*PEDAGOGIA DO OPRIMIDO***

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Letras-Português/Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Franciele Clara Peloso

PATO BRANCO  
2018



**FOLHA DE APROVAÇÃO**  
Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Câmpus Pato Branco  
Departamento Acadêmico de Letras  
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



**DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**  
**LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Autor (a): **Henrique Zamberlan Pacheco**

Título: **A construção da concepção de linguagem na obra freiriana "Pedagogia do Oprimido"**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 27 / 11 / 2018, pela comissão julgadora:

\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Dra. Franciele Clara Peloso – UTFPR Pato Branco**  
Orientador(a) e Presidente da Banca

\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi – UTFPR Pato Branco**  
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

\_\_\_\_\_  
**Prof. Me. Nilson de Farias – UTFPR Pato Branco**  
Membro da Banca Examinadora

**VISTO E DE ACORDO:**

\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi**  
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso  
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

**A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso**

Para Olivia Machado Herrera Albornoz  
(27/10/1929 – 01/01/2018)

*“O Eco do Vale*

*Que inútil proclamar o que não será ouvido  
e escrever o que pelo amor me têm sido ditado.  
Postar cartas que não têm destinatário,  
selar envelopes com endereço errado.*

*Às vezes o mel, nós o colhemos num pote  
sem que devêssemos tê-lo tomado da abelha,  
melhor estaria a flor em meio a relva que  
a enfeitar beleza de que não se assemelha.*

*Um vazio de nexo se postou à frente,  
qual o abismo a um incauto passo,  
ermo da visão de horizonte e fundo,  
que não mais é caminho, apenas espaço.*

*Então sento à pedra olho para o vale,  
para as aves voando e o sol inclemente,  
natureza, que à admiração não se inclina,  
vida, selvagem de origem, e não diferente.*

*Ato contínuo, encho o peito e brando: “Eu te amo!”  
E no espaço profundo o eco triplica:  
“Eu te amo!”, “Eu te amo!”, “Eu te amo!”,  
Responde. Que ao nada ele mistifica.*

*À falta de água e comida não se sobrevive,  
e o lugar não é menos inóspito pela beleza,  
a toxidade das flores não se suspeita  
se nelas observamos só a delicadeza...*

*Também o equilíbrio tem sábias regras  
cujo conhecimento só demanda meditação:  
Tudo o que se sustenta, depende de apoio,  
do vôo da ave a uma pedra no chão.*

*Então não é estranho sentir este vazio  
eterno frio no ventre, um cair sem fim,  
que é da natureza que eu queira apoio  
e também a alguém que se apoie em mim”.*

Paulo Henrique Callegari Pacheco  
(março de 2003)

## RESUMO

PACHECO, Henrique Zamberlan. **A Construção da Concepção de Linguagem na Obra Freiriana *Pedagogia do Oprimido***. 2018. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras-Português/Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

Paulo Freire foi e é um importante intelectual brasileiro, dentre os mais lidos no mundo, que defendeu a libertação de todas as pessoas frente aos mecanismos impostos para promover qualquer tipo de opressão. Sob essa perspectiva, um dos principais conceitos da obra freiriana e, capaz de potencializar a libertação, é o diálogo. O diálogo é procedido pela linguagem. Assim, o objetivo deste estudo é compreender como Paulo Freire concebe a linguagem em sua teoria sobre a educação dialógica. Para tanto, contextualizamos a vida e a obra do educador em questão, bem como destacamos os estudos linguísticos com ênfase nas concepções de Bakhtin. Nesse ínterim, comparamos e descrevemos as diferentes significações dadas a linguagem, de modo a identificar o seu papel e caráter organizacional na sociedade; analisamos como o conceito de linguagem aparece na obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, e quais são suas aproximações de base linguística. Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter qualitativo. Pôde-se perceber no decurso deste estudo, uma mudança histórica na tendência da linguagem, que transpassa, em sua amplitude caracterológica, da perspectiva gramatical à concepção social e ideológica, conforme observado em Saussure, Bakhtin e Freire. Na *Pedagogia do Oprimido*, a linguagem se constrói enquanto caminho entre o pensamento e a realidade, concretizada no diálogo, que, por sua vez, dá lugar à palavra verdadeira. Espera-se que este estudo possa contribuir para o progresso das licenciaturas em Letras e Pedagogia, bem como atender ao interesse de todos os acadêmicos e profissionais das respectivas áreas, que se debruçam tanto sobre os estudos linguísticos quanto da educação e suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Linguagem. Pedagogia do Oprimido.

## ABSTRACT

PACHECO, Henrique Zamberlan. **The Construction of the Concept of Language in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed**. 2018. 41 p. Completion of Course Work (Graduation) - Letters Teacher Certification Program in Portuguese-English, Federal University of Technology of Paraná. Pato Branco, 2018.

Paulo Freire was and still is an important Brazilian intellectual, among the most read in the world, who spoke up for people's liberation before mechanisms imposed to promote any kind of oppression. From this perspective, one of the main concepts of Freire's work, which is capable of enhancing the liberation, is the dialogue. Dialogue is preceded by language. Thus, the objective of this study is to comprehend how does Paulo Freire conceives language in his theory about dialogical education. For this purpose, we contextualize life and work of the educator in question, as well as we highlight linguistic studies with emphasis in Bakhtin's conceptions. In this interval, we compare and describe different significations given to language, in order to identify their role and organizational character in society; we analyze how the concept of language appears in Paulo Freire's work *Pedagogy of the Oppressed* and which are his approaches of linguistic base. This is a bibliographical research, of qualitative character. It could be perceived in the course of this study a historical change in the tendency of language that overpasses, in its characterological amplitude, from the grammatical perspective to the social and ideological conception, according to the observed in Saussure, Bakhtin and Freire. In *Pedagogy of the Oppressed*, language is built as path between thought and reality, materialized in the dialogue, which gives, in its turn, place to the true word. It is expected that this study can contribute to the progress of college degrees in Letters and in Pedagogy, as well as meeting the interest of undergraduates and professional of such areas that focus on both language studies and education and their pedagogical practices.

**Keywords:** Paulo Freire. Language. Pedagogy of the Oppressed.

## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>9</b>  |
| 1.1      | PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....   | 11        |
| <b>2</b> | <b>PAULO FREIRE</b> .....   | <b>14</b> |
| 2.1      | A TRAJETÓRIA DE VIDA DO AUTOR .....   | 14        |
| <b>3</b> | <b>AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUAGEM PRÉ-FREIRIANAS: DA ANTIGUIDADE ATÉ BAKHTIN</b> .....                              | <b>17</b> |
| 3.1      | FERDINAND DE SAUSSURE .....   | 22        |
| 3.2      | MIKHAIL BAKHTIN (VOLOCHÍNOV) .....  | 24        |
| <b>4</b> | <b><i>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: UM OLHAR SOBRE A LINGUAGEM</i></b> .....   | <b>27</b> |
| 4.1      | A RELAÇÃO ENTRE OS OPRESSORES E OS OPRIMIDOS .....  | 27        |
| 4.2      | O ANTAGONISMO ENTRE A EDUCAÇÃO “BANCÁRIA” E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA .....  | 30        |
| 4.3      | UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO FREIRIANA DE LINGUAGEM E AS SUAS APROXIMAÇÕES COM OS PRESSUPOSTOS DA LINGUÍSTICA ..... | 32        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <b>38</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>40</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma das etapas finais da graduação e, simultaneamente, a pesquisa que exige maior aprofundamento científico do acadêmico durante a sua trajetória. É o momento em que o graduando, tendo efetuado as diversas disciplinas que compõem o currículo de seu curso, movido pelo próprio interesse, atém-se a uma delas, iniciando, assim, a investigação acerca de um tema pretendido.

Este trabalho, por sua vez, lança um olhar sobre o pensamento teórico do educador brasileiro Paulo Freire, com vista na concepção de linguagem construída em *Pedagogia do Oprimido* (1968), livro pelo qual buscar-se-á, por meio da análise e discussão, compreender a importância deste elemento central, que permeia o método didático freiriano. Antes, porém, é pertinente que as razões que motivaram este estudo sejam devidamente apresentadas.

De maneira particular, as aulas de Didática Geral, ministradas pela Profa. Dra. Franciele Clara Peloso, desafiaram-me a pensar e refletir sobre a prática docente. Durante a disciplina, tive acesso a um panorama histórico-social da educação, compreendido por diferentes correntes e tendências pedagógicas, entre as quais, estudei a pedagogia proposta por Paulo Freire pela primeira vez. Passado algum tempo, sob recomendação da Professora, comecei a ler a principal obra do autor: *Pedagogia do Oprimido*.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire apresenta a sua teoria sobre a educação, fundamentada no diálogo, ao passo que denuncia os mecanismos de dominação existentes na sociedade, manifestos, inclusive, numa educação definida pelo teórico como “bancária”, em que o professor é tido como o detentor de saberes e os alunos são os meros depositários. O propósito maior da educação “bancária” é a manutenção do sistema vigente, atendendo, assim, a pretensão das pessoas opressoras (FREIRE, 1987).

Diferentemente, a educação libertadora, proposta por Freire (1987), almeja a libertação das pessoas, possível somente pela união destas diante da opressão da qual se faz alusão, por meio da ação dialógica, do uso e do direito à palavra. Esse exercício só pode ser feito de forma autêntica se: houver algum senso crítico por parte das pessoas e, se, o educador, tornando-se um mediador (e não mais um detentor de saberes), for capaz de aprender com os educandos, visto que a eles também tem algo

a ensinar, não mais por meio de “saberes depositados”, mas da práxis (ação e reflexão).

Depois de meio século desde a elaboração de *Pedagogia do Oprimido*, as críticas dirigidas por Paulo Freire à opressão promovida pela classe dominadora ainda dão margem a questões polêmicas e as mais variadas interpretações sobre as suas ideias. Há aqueles que, por exemplo, acusam o autor de ser um “doutrinador”, há outros que confundem politização com “partidarização”, conquanto na *Pedagogia do Oprimido* o politizar seja uma consequência da tomada de consciência.

Como é possível perceber, não raro ocorrem equívocos e/ou distorções em se tratando daquilo que o autor realmente “quis dizer”. Frisando a premissa do teórico de que o diálogo é a ponte entre a comunicação e a educação verdadeira, cabe questionar se: tendo uma pessoa não apenas superado a condição de analfabeto, mas obtido também consciência do poder que a sua própria palavra tem de criar e transformar o mundo, reconhecendo a si mesma no diálogo para com os outros, poderia esta pessoa de alguma forma ser doutrinada?

Embora Paulo Freire tenha pretendido a libertação das pessoas de toda e qualquer forma de controle sobre o seu pensar e agir, conforme atestam as críticas feitas pelo teórico à educação “bancária” e à opressão instaurada por ela, assim mesmo, há aqueles que o acusam de “doutrinador”. As tentativas errôneas de explicar Freire têm provado que a academia carece de teses que discutam a sua teoria sobre a educação, de modo que novas consultas bibliográficas e releituras se façam necessárias para esclarecer os seus pontos principais. Um deles é o da linguagem, que suscita as seguintes indagações: “Como Paulo Freire concebe a linguagem em sua teoria?”; “Para o autor, como se dá a relação entre linguagem e poder?”.

A linguagem tem um papel elementar na pedagogia libertadora e, por isso, no momento em que encontramos respostas para as questões levantadas no parágrafo anterior, somos levados a um entendimento mais preciso sobre os fins visados pela teoria freiriana, longe de qualquer ambivalência. O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é compreender a concepção de linguagem construída por Paulo Freire, utilizando como base a *Pedagogia do Oprimido*. Aos objetivos específicos cumpre: compreender e descrever os diferentes conceitos atribuídos a linguagem a partir de teóricos como Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin; comparar e descrever as diferentes significações dadas a linguagem, de modo que possamos identificar o seu papel e caráter organizacional na sociedade; analisar como o conceito de linguagem

aparece na obra de Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido* e quais são suas aproximações de base linguística.

Ademais, em adição a este capítulo introdutório, transcorrem outros quatro. O segundo capítulo dispõe, em resumo, a trajetória de vida de Paulo Freire e as suas realizações. Os capítulos terceiro e quarto são destinados à linguagem: num capítulo, são descritas as concepções linguísticas de alguns autores canônicos; noutro, analisa-se a conceituação de linguagem tal qual é encontrada em *Pedagogia do Oprimido*, e reafirmada por Paulo Freire, 24 anos depois, em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992). Por último, o quinto capítulo é destinado as considerações finais.

Assim, espera-se que este estudo alcance uma repercussão significativa, de modo a contribuir para o progresso das licenciaturas em Letras e Pedagogia, bem como atender ao interesse de todos os acadêmicos e profissionais das respectivas áreas, que se debruçam tanto sobre os estudos linguísticos quanto da educação e suas práticas pedagógicas.

## 1.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para atingir os objetivos desta pesquisa, que pretendeu investigar os autores Paulo Freire, Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin, foi realizado um estudo bibliográfico de caráter qualitativo. O método da investigação qualitativa é normalmente aplicado em pesquisas que tangem os fatos sociais e tem especificidades próprias; por isso, os parágrafos seguintes desta seção destinam-se a explicá-lo de maneira mais detalhada.

Segundo Gil (2008, p. 26), “[...] pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Concerne à pesquisa social o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos no campo da realidade social, que compreende “[...] todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 2008, p. 26).

As ciências sociais (ou humanas) surgem no século XIX, fortemente influenciadas pelo positivismo, cujas principais características são:

- (1) o conhecimento científico, tanto da natureza quanto da sociedade, é objetivo, não podendo ser influenciado de forma alguma pelo pesquisador;
- (2) o conhecimento científico repousa na experimentação;
- (3) o conhecimento

científico é quantitativo; e (4) o conhecimento científico supõe a existência de leis que determinam a ocorrência dos fatos (GIL, 2008, p. 4).

Contudo, o modelo de conhecimento científico positivista apresenta limitações claras, em termos qualitativos, posto que “[...] os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras” (GIL, 2008, p. 5). Acresce-se ainda que:

Frente aos fatos sociais, o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Ele tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais. Diferentemente do pesquisador que atua no mundo das coisas físicas — que não se encontra naturalmente envolvido com o objeto de seu estudo —, o cientista social, ao tratar de fatos como criminalidade, discriminação social ou evasão escolar, está tratando de uma realidade que pode não lhe ser estranha [...]. É pouco provável, por tanto, que ele seja capaz de tratá-lo com absoluta neutralidade (GIL, 2008, p. 5).

Tal postura não invalida a pesquisa social científica, mas, de maneira oposta, mostra que a perspectiva positivista não é suficiente para tratar do estudo das relações humanas. Na década de 1970, surge um interesse crescente dos países latino-americanos pelos aspectos qualitativos do ensino, que:

[...] sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações (percentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc.). Isto que, em geral, aparecia como uma forma espontânea e natural de apreciar as realidades escolares principiou a vincular-se, sistematicamente, a posicionamentos teóricos claros (TRIVIÑOS, 1987, p. 116).

Conforme Triviños (1987), os princípios e métodos aplicados às ciências naturais, baseados no quantitativismo positivista, não eram suficientes para atender à demanda investigativa das ciências sociais. A pesquisa em educação passou a adquirir então metodologias alternativas, de tendências qualitativas.

No plano da investigação, em maior ou menor grau, as tendências qualitativas possuem até cinco das características enumeradas por Bogdan e Biklen (1999): 1) o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador o principal instrumento; 2) o registro de dados é descritivo; 3) o processo interessa mais que os resultados ou produtos; 4) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; 5) atribui-se ao significado uma importância vital.

Convém acentuar que as informações recolhidas na pesquisa qualitativa são muitas vezes interpretativas e uma nova busca de dados pode ser necessária, considerando que “[...] o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

O investigador qualitativo, declaram os autores Bogdan e Biklen (1999, p. 83), “[...] evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados”. Logo, o planejamento da investigação efetua-se durante o desenvolvimento do estudo, mediante os dados recolhidos, não limitando, assim, os resultados da análise de uma pesquisa qualitativa à quaisquer prescrições feitas num momento inicial (BOGDAN; BIKLEN, 1999; TRIVIÑOS, 1987).

Explicados os pormenores da pesquisa qualitativa, segue o procedimento adotado para a realização do estudo: 1) pré-seleção e escolha da bibliografia; 2) leitura, interpretação e análise do material bibliográfico selecionado; 3) grifos e anotações em trechos dos textos lidos; 4) procura por materiais adicionais; 5) comparação reflexiva entre os textos; 6) construção do *corpus* do trabalho e transcrição dos dados bibliográficos e das observações realizadas.

Para tanto, os autores dos livros e artigos científicos consultados foram: Bogdan e Biklen (1999), Gil (2008) e Triviños (1987), na elaboração metodológica; Bakhtin/Volochínov (2014), Freire (1987, 2008) e Saussure (2012), no enfoque da abordagem; Câmara Jr. (2004), Gaspar (2008), Martelotta (2008), Nascimento (2011), Orlandi (1999), Pedrosa (2006), Peloso (2017), Pietroforte (2003), Sperança-Criscuolo (2014) e Tancredi (2009), no auxílio teórico deste trabalho. Com base na produção científica dos escritores selecionados, houve o levantamento dos dados, analisados, em subsequência, de forma indutiva nesta revisão bibliográfica.

## 2 PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire (nascido em Recife, em 1921 e falecido em São Paulo, em 1997) foi um educador e filósofo brasileiro, reconhecido mundialmente entre os mais importantes educadores de todos os tempos e também declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012).

Em decorrência do Golpe de 1964 e da implantação da ditadura militar no Brasil, Paulo Freire esteve exilado no Chile, entre novembro de 1964 e abril de 1969, onde escreveu *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1968), sendo este último lançado em 1970, primeiramente nas línguas inglesa e espanhola, tornou-se mais tarde o seu livro de maior repercussão (PELOSO, 2017).

O subcapítulo, na sequência, que fundamenta-se, principalmente, no artigo científico *Memórias de Paulo Freire: constituição de uma teoria e contribuições à Educação Social* (2017), de Franciele Clara Peloso, procura trazer mais detalhes e informações a respeito do educador e da sua obra.

### 2.1 A TRAJETÓRIA DE VIDA DO AUTOR

Durante a infância e a juventude, nas décadas de 1920 e 1930, Paulo Freire viveu nas cidades de Recife e Jaboatão dos Guararapes, no estado de Pernambuco, na região Nordeste do Brasil. Nos primeiros anos de sua vida, recebeu educação de seu pai e, desde já, reconhecia na figura paterna uma harmonia condicional entre autoridade e liberdade. Os pais de Freire também o alfabetizaram no quintal de casa, sob os preceitos de uma educação que, apesar de não formal, era marcada pela experiência do diálogo e pela valorização da oralidade, esta segunda promovida frequentemente por pessoas da sua época, que formavam rodas para contação de histórias (PELOSO, 2017).

Na adolescência, aos treze anos, Paulo Freire perdeu o seu pai. O impacto do ocorrido, somado às dificuldades financeiras enfrentadas pela família, atrasaram os estudos do jovem órfão, que, somente aos dezesseis anos, ingressou como bolsista no Colégio Oswaldo Cruz. Diante desse contexto, em contato com crianças cujas condições econômicas era muito maiores, o adolescente se vê em meio as injustiças sociais, como a discriminação, em que “[...] procurava entender, entre outras coisas, porque ele não comia e outros comiam [...] começava a perceber que o mundo

precisava ser mudado e seu espírito crítico já começava a se destacar", conforme observa Peloso (2017, p. 80).

Com vinte e dois anos, em 1943, Paulo Freire iniciou a graduação na Faculdade de Direito do Recife, ao mesmo tempo em que lecionava como professor de Língua Portuguesa. No ano seguinte, casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, a primeira esposa, com quem teve cinco filhos. Depois de concluir o curso de Direito, Freire decidiu seguir a carreira de educador. Em 1947, começou suas atividades no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, onde atuou por dez anos e instituiu sua teoria educacional. Segundo a autora:

No SESI passou a ter contato com a educação de crianças, de adultos e de trabalhadores. Ele testemunhou que a partir dessa experiência aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, a compreender a sua forma de ler o mundo, por meio de diferentes linguagens (PELOSO, 2017, p. 81).

O educador obteve seu doutorado em Filosofia e História da Educação em 1959 e, a partir dos anos 1960, passou a difundir o seu método de alfabetização. Durante o tempo que integrou ao Movimento de Cultura Popular (MPC), cujas atividades "[...] eram orientadas, fundamentalmente, para conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base" (GASPAR, 2008, *on-line*), Paulo Freire dirigiu a área da pesquisa e, posteriormente, aplicou a sua metodologia na alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte (GASPAR, 2008; PELOSO, 2017).

Os resultados do método inovador de alfabetização foram positivos: segundo dados de Tancredi (2009), cerca de 300 cortadores de cana aprenderam a ler e a escrever em 45 dias. Houve uma repercussão nacional e Paulo Freire foi convidado pelo presidente João Goulart para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. O Golpe Militar de 1964, porém, pôs fim ao plano, perseguindo e prendendo todos aqueles que eram considerados subversivos pelo regime ditatorial, inclusive Freire, que ficou preso por 70 dias e foi exilado por 16 anos (PELOSO, 2017; TANCREDI, 2009).

Entre os anos que esteve exilado (1964-1980), Paulo Freire escreveu o livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), enquanto morou no Chile; nos Estados Unidos, lecionou em *Harvard University* em 1969, estendendo suas atividades para além do ambiente acadêmico, em que o docente brasileiro pôde perceber, na sua passagem por diferentes guetos, "[...] a presença do terceiro mundo no corpo do primeiro mundo

[...]” (PELOSO, 2017, p. 86); lecionou também em *Université de Genève*, na Suíça, durante a década de 1970; ainda, em 1975, assessorou programas voltados para a alfabetização em alguns países da África, como: São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola e, principalmente, Guiné-Bissau, junto ao Instituto de Ação Cultural (IDAC), centro de pesquisa e intervenção pedagógica criado em 1971 por Freire e outros exilados brasileiros. Peloso (2017, p. 87) assinala que a experiência na África permitiu que o autor pudesse “[...] alcançar uma compreensão mais crítica da educação como ato político e da política como ato educativo”.

O retorno de Paulo Freire ao Brasil ocorreu em 1980. O ex-exilado passou a morar em São Paulo, capital, lecionando na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, após algum tempo, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Freire trabalhou também com a alfabetização de adultos, de 1980 a 1986, através da Fundação Wilson, ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT), do qual foi filiado. Ficou viúvo após 42 anos casado com Elza, falecida em 1986. Paulo Freire casou-se novamente em 1988, com Ana Maria Araújo. Entre 1989 e 1992, a convite da então prefeita Luiza Erundina, assumiu a gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Posteriormente, retomou às atividades docentes na PUC-SP e dedicou seus últimos anos à escrita e publicação dos livros: *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992); *Educação e Política* (1993) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) (PELOSO, 2017).

Mesmo exilado por 16 anos, Paulo Freire nunca deixou de lutar por uma educação progressista. O educador reconheceu o Brasil em sua amplitude e, em sua teoria, procurou responder às especificidades culturais, políticas e econômicas do país. Embora nomeado recentemente Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire é pouco repercutido no Brasil, onde a sua teoria não é tão lida nem discutida, em comparação com outros países. Num país cujas raízes culturais são marcadas pelo elitismo, este autor ainda não foi devidamente reconhecido.

### 3 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUAGEM PRÉ-FREIRIANAS: DA ANTIGUIDADE ATÉ BAKHTIN

Iniciemos, pois, este capítulo buscando compreender, de forma sintética, o entendimento conferido à linguagem em diferentes momentos históricos, precedentes a Paulo Freire e a sua concepção de linguagem, datados entre o século V a.C. e meados do século XX. Deve-se ressaltar, de antemão, que, segundo Sperança-Crisuolo (2014), os estudos linguísticos tinham como base única a tradição gramatical e, somente a partir do século XIX, os teóricos passaram a adotar metodologias próprias e mais específicas, constituindo uma ciência independente um século depois.

Os primeiros estudos registrados sobre a natureza da linguagem provêm da Grécia Antiga. A gramática grega foi constituída sob uma preocupação de caráter filosófico, expressa por meio da relação tríade entre a linguagem, o pensamento e a realidade. Os filósofos entendiam a linguagem como um reflexo da organização interna do pensamento humano, concepção esta que é desinente da visão aristotélica, que une linguagem e lógica. Para Aristóteles, a lógica é antecessora ao exercício do pensamento e da linguagem, de modo que, de acordo com Martelotta (2008, p. 46), “[...] a lógica aristotélica buscava descrever a forma pura e geral do pensamento [...]”, enquanto a linguagem seria “[...] uma mera representação de um mundo já pronto, um instrumento para nomear ideias preexistentes” (MARTELOTTA, 2008, p. 46).

Na Grécia Antiga, até aquele momento, as atividades em torno da língua eram centradas na retórica, posto a constância do discurso na política. Por volta do século IV a.C., o estudo da língua, que buscava a compreensão de textos, aos poucos passou a abarcar aspectos relacionados à classificação das palavras, como, por exemplo, gênero, substantivo, verbo, tempos verbais, dentre outros. Ao final do século II a.C., a gramática já contava uma tendência normativa, com destaque no estudo das conjunções, dos fenômenos morfológicos e sintáticos (com Apolônio Díscolo, as pesquisas referentes à sintaxe estavam recém na fase inicial), visando a padronização da língua grega e a prescrição de padrões que refletissem o seu uso ideal (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014).

Os romanos adotaram os princípios básicos da gramática grega e adaptaram ao latim clássico, conforme registram os primeiros estudos gramaticais latinos encontrados em Roma, próximos do século I. Gramáticos renomados, como Varrão,

Donato e Prisciano, trouxeram contribuições significativas para a construção e consolidação do conhecimento gramatical da língua latina, principalmente no aspecto normativo, com destaque na fonética (por meio de estudos comparativos entre o latim e o grego) e no avanço da sintaxe. Com a ascensão do império romano, o latim tornou-se a língua da erudição e perdurou assim por séculos (MARTELOTTA, 2008; SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014).

Na Idade Média, o latim obteve ainda maior prestígio por ser a língua oficial da Igreja Católica, que, numa atitude normativa, afirma Martelotta (2008, p. 46), tinha “[...] o objetivo de conservar o latim puro como língua universal de cultura entre as novas línguas vernáculas”. Durante o Renascimento, no século XVI, sob influência das gramáticas clássicas, principalmente das derivadas do latim, foram elaboradas as primeiras gramáticas para as línguas vernáculas da Europa, entre elas a *Gramática da linguagem portuguesa* (1536), de Fernão de Oliveira (MARTELOTTA, 2008; SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014).

O século XVII é marcado pela publicação da *Grammaire générale et raisonnée* (1660), de Port-Royal, que resgata a lógica de Aristóteles e, em vista da preocupação com o caráter universal da linguagem, propõe um esquema subjacente à todas as línguas do mundo (MARTELOTTA, 2008). Neste mesmo século, referido por Orlandi (1999, p. 11) como o “século das gramáticas gerais”, a autora observa que:

[...] os estudos da linguagem são fortemente marcados pelo racionalismo. Os pensadores da época concentram-se em estudar a linguagem enquanto representação do pensamento e procuram mostrar que as línguas obedecem a princípios racionais, lógicos (ORLANDI, 1999, p. 11).

Ainda para Orlandi (1999, p. 12), esses estudiosos esperavam atingir “[...] a língua-ideal – língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambiguidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano”. Ideal este que nos possibilita compreender “[...] as razões de um ensino de língua arraigado na análise de sua estrutura, na concepção de língua como 'bom uso' e no apego à nomenclatura [...]”, observa Sperança-Criscuolo (2014, p. 20).

Contrapondo a tradição gramatical, que vigorou até o século XVIII, uma ruptura com os interesses filosóficos e normativos que regiam os estudos acerca da língua singularizou o século XIX. Com o surgimento da gramática histórico-comparativa, na Alemanha, conceituada por Martelotta (2008, p. 47) como “[...] uma proposta de

comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de detectar a estrutura da língua original da qual elas se desenvolveram”, essa nova tendência, influenciada consideravelmente pelo filósofo e matemático Gottfried Wilhelm von Leibniz, deixou de lado as ideias preconcebidas a respeito da linguagem, as quais eram recorrentes nas propostas aristotélicas, adotando um mecanismo de comparação para o estudo das línguas: o método histórico-comparativo.

Foram várias as razões que impulsionaram os estudos comparativos. Uma delas foi a constatação de semelhanças entre diversas palavras do sânscrito, do latim, do grego, do persa e de outras línguas germânicas, o que permitiu que os comparatistas descobrissem a origem comum entre elas. A partir de aspectos morfológicos, Franz Bopp observou, em 1816, que havia uma correspondência entre os verbos das línguas da Europa, estabelecendo uma comparação metódica entre as famílias indo-europeias. Outro nome relevante da gramática histórico-comparativa foi Jacob Grimm, responsável por interpretar e registrar a mutação fonética sofrida pelas línguas germânicas num processo histórico, através da *Lei de Grimm*. Assim, os estudos comparativos comprovaram, por meio de comparações sistemáticas, a “[...] existência de um parentesco entre essas e uma série de outras línguas, sendo todas provenientes de uma língua pré-histórica chamada *indo-europeu primitivo*” (MARTELOTTA, 2008, p. 50).

Orlandi (1999, p. 14) chama atenção para uma mudança de atitude dos teóricos em relação à língua: “O alvo visado, então, não é mais a língua ideal, mas a língua-mãe. O ideal racionalista cede seu lugar ao ideal romântico: não se busca a perfeição, se busca a origem”.

Entre outras razões, o desenvolvimento dos estudos comparativos se deve ainda à influência de fatores históricos, como: o surgimento do Romantismo na Alemanha; a descoberta do sânscrito, antiga língua da Índia; e o darwinismo, um forte influente sobre o pensamento científico da época, sobretudo nas ciências naturais, o que não significou um obstáculo para os estudiosos da língua, que “[...] adotaram inicialmente as concepções darwinianas sobre a origem das espécies e a seleção natural, que explicariam as mudanças nas línguas, assim como seu desaparecimento” (MARTELOTTA, 2008, p. 49).

No final do século XIX, surge uma segunda geração de comparatistas: os neogramáticos, que, sob influência do positivismo de Comte, basearam-se no método de pesquisa utilizado nas ciências naturais para dirigir seus estudos linguísticos. A

maior contestação dos neogramáticos, em relação aos comparatistas da primeira geração, foi a de que as mudanças pelas quais as línguas passavam eram regulares e direcionadas, não degenerativas como se pensava. Tais estudiosos enunciaram as leis fonéticas (sonoras), que explicam as mudanças na língua e os seus processos mecânicos no curso da evolução. Para eles, não interessava apenas os dados oriundos de documentos escritos, mas também aqueles que eram dispostos pelos dialetos falados na época (MARTELLOTA, 2008).

Dessa forma, os neogramáticos buscaram explicar dois processos de mudança linguística: um deles é o de analogia, “[...] segundo o qual a mente humana, estabelecendo semelhanças entre formas originalmente distintas, infere nos movimentos naturais dos sons, atrapalhando a atuação das leis fonéticas” (MARTELLOTA, 2008, p. 51), o outro é o de empréstimo, que se dá por meio da “[...] influência de uma língua sobre outra, ou de um falar sobre outro dentro de uma mesma comunidade linguística” (MARTELLOTA, 2008, p. 51). Isto é, as mudanças que resultam da utilização da língua, significativamente fonéticas, decorrem dos hábitos linguísticos do indivíduo, ora por tendências mecânicas ora por processos analógicos, independentemente da sua vontade particular.

Em linhas gerais, as contribuições mais proeminentes trazidas pela gramática histórico-comparativa foram o rompimento com a tradição gramatical e o desenvolvimento de um método empírico para explicar o funcionamento da linguagem, pelo qual pôde-se construir um grande conhecimento acerca da história das línguas (a língua *indo-europeu primitivo*, por exemplo), além de observar a estrutura interna delas (MARTELLOTA, 2008). No entanto:

Os comparatistas restringiam sua visão a uma abordagem histórica do funcionamento gramatical, vendo-o como o resultado de mudanças linguísticas regulares. Com isso, deixavam de lado a descrição do funcionamento da língua como fenômeno sincrônico, ou seja, como um sistema de comunicação utilizado, em um momento específico do tempo, por falantes que não conhecem [...] a evolução histórica da língua que utilizam, mas que, ainda assim, se comunicam perfeitamente com seus interlocutores (MARTELLOTA, 2008, p. 52).

Nos princípios do século XX, emergiu o estruturalismo (paralelamente, na Europa, com Ferdinand de Saussure, e nos Estados Unidos, com Edward Sapir e Leonard Bloomfield), uma tendência interessada no estudo descritivo do funcionamento das línguas naturais, até então ignorado pelos comparatistas, que, ao

analisarem a língua, isolavam os seus elementos sem perceber o funcionamento destes dentro do sistema linguístico do qual pertenciam. As ideias de Saussure, registradas por dois de seus discípulos na obra póstuma intitulada *Curso de Linguística Geral* (1916), é que definiram um objeto de estudo para a Linguística. Com as propostas saussurianas, a análise linguística foi repartida em: sincrônica, que corresponde ao estudo da língua num dado momento histórico, e diacrônica, quando a língua é estudada ao longo da sua história. As novas orientações teóricas e o enfoque ao objeto de estudo foram essenciais para a consolidação da ciência Linguística (CÂMARA JR., 2004; MARTELOTTA, 2008; PIETROFORTE, 2003).

Embora o objetivo até aqui tenha sido mostrar as diferentes perspectivas pelas quais a humanidade concebeu a linguagem, a considerar desde a Antiguidade, a finalidade desta análise é apresentá-las como concepções anteriores a de Paulo Freire, de modo que a contextualização histórica se faz indispensável. Todavia, esta é uma análise contextual despreziosa, quase que antológica do que foi a história da linguística, carecendo, por assim dizer, de maior aprofundamento, caso o interesse que reincide sobre ela fosse de caráter historiográfico. Mas não o é. Por detrás da alusão que se faz aos fatos históricos, há um interesse maior em atentar para as mudanças que transcorreram, com o passar dos séculos, no imaginário coletivo acerca do entendimento dado à linguagem.

Pode-se notar, primeiramente, que não havia uma distinção formal entre língua e linguagem antes do surgimento da Linguística enquanto ciência. Num percurso que durou séculos, a língua foi estudada de maneira isolada das outras manifestações da linguagem, ora na forma escrita ora na forma falada, sendo vinculada, muitas vezes, ao estudo de outras matérias, como é o caso da lógica. Por muito tempo, a abordagem da língua foi regida por normativas gramaticais, cujo interesse maior era a escrita. Houve, inclusive, aqueles que acreditavam no mito da “língua ideal”, no alcance de uma língua universal. Posteriormente, com a adoção do método empírico-comparativo e novas descobertas, os estudiosos compreenderam melhor o processo de mudança que as línguas sofrem e um tratamento mais cauteloso foi dado aos aspectos fonéticos, encontrados na fala. Apesar dos esforços daqueles que se debruçavam a estudar a língua, esta carecia ainda de uma visão científica, capaz de compreendê-la como parte da linguagem, como um sistema ordenado e complexo a ser investigado, como objeto de estudo de uma ciência que lhe é própria. Isso só foi possível no século XX, quando as propostas de Saussure definiram a matéria, as tarefas, o lugar e o

verdadeiro objeto da Linguística. As considerações teóricas feitas pelo linguista franco-suíço impulsionaram a consolidação de uma ciência autônoma, marcando, assim, o início da Linguística Moderna.

Ressalta-se que o século XX inaugurou a virada linguística, termo comum ao estudo científico da linguagem, que designa uma mudança de ótica em relação as línguas naturais e os seus complexos sistemas de comunicação, dando margem à formação de novas teorias, abordagens, correntes e escolas de pensamento, de modo que diversas concepções de linguagem passaram a ser reconhecidas. Ante o exposto, dar-se-á ênfase aos seguintes autores: Ferdinand de Saussure, que, considerado o fundador da Linguística Moderna por muitos teóricos, dedicou parte da sua vida ao estudo da verdadeira natureza da língua; e Mikhail Bakhtin, que foi o “[...] pioneiro nos estudos que privilegiam a questão da interação social uma vez que ele [...] inaugura o pensamento que contempla as dimensões social, cultural e ideológica da linguagem” (NASCIMENTO, 2011, p. 102).

Dito isso, passamos agora a explorar os principais elementos que compõem as concepções desses teóricos.

### 3.1 FERDINAND DE SAUSSURE

Ferdinand de Saussure nasceu em 1857, em Genebra (Suíça), e viveu até 1913. Três anos após a sua morte, dois dos seus discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye, organizaram e publicaram os fundamentos da sua teoria (escritos entre 1907 e 1911), na obra póstuma *Curso de Linguística Geral*.

O texto anexado ao livro *Curso de Linguística Geral*, que define qual é o verdadeiro objeto teórico da Linguística, da mesma forma, divide as propostas saussurianas em quatro pares de conceitos, referidas como dicotomias. As quatro dicotomias de Saussure são: *sincronia versus diacronia*; *língua versus fala*; *significante versus significado*; *paradigma versus sintagma* (PIETROFORTE, 2003; SAUSSURE, 2012).

A primeira delas, *sincronia versus diacronia*, declarada anteriormente, faz uma distinção entre duas formas de abordagem linguística: a diacrônica, já reconhecida pelos comparatistas, “[...] que trabalha com mudanças que ocorrem nas línguas através do tempo [...]” (PIETROFORTE, 2003, p. 79) e a sincrônica, que, segundo o autor:

Contrariamente ao estudo da mudança linguística, o ponto de vista sincrônico vê a língua como um sistema em que um elemento se define pelos demais elementos. No estudo sincrônico, um determinado estado de uma língua é isolado de suas mudanças através do tempo e passa a ser estudado como um sistema de elementos linguísticos. Esses elementos são estudados não mais em suas mudanças históricas, mas nas relações que eles contraem, ao mesmo tempo, uns com os outros (PIETROFORTE, 2003, p. 79).

Destarte, para Saussure (2012), compete ao linguista considerar as línguas, como unidades de estudo, ora estática ora historicamente, conforme a sua necessidade, mas sem perder de vista a esfera sob a qual elas são estudadas, sincrônica ou diacrônica, para que não se confunda um dado método com outro divergente.

Na segunda, *língua versus fala*, Pietroforte (2003) observa que Saussure define o conceito de língua, que, por ser coletiva, opõe-se a fala, que é particular. Sendo assim, Saussure (2012, p. 51) explica as duas faces dicotômicas:

Uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo — esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação — é psicofísica.

Quanto aos conceitos de língua e fala que são encontrados em *Curso de Linguística Geral*, Saussure (2012, p. 46) considera que:

[A língua] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade.

Com relação à fala, entendida também como a parte individual da linguagem, tem-se que:

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º — as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º — o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações (SAUSSURE, 2012, p. 45).

Enquanto a fala é assistemática, a língua é sistemática. Para Saussure, então, a língua é compreendida como um sistema de elementos, representados por signos linguísticos, em que um elemento ou signo se define pelos demais que pertencem ao

conjunto. Por signo linguístico, cabe o esclarecimento, entende-se a relação entre um conceito ou significado (interpretação do mundo que se dá através de uma ideia ou pensamento) e uma imagem acústica ou significante (impressão psíquica dos sons que se articulam entre as vogais, consoantes e semivogais). Ao definir a língua como um sistema de signos, Saussure define também qual é o objeto a ser estudado pela Linguística (PIETROFORTE, 2003; SAUSSURE, 2012).

Apesar da dicotomia que se estabelece entre língua e fala, entretanto, há uma relação de interdependência entre as duas: ao mesmo tempo em que a fala necessita da língua e do seu sistema linguístico para ser inteligível, identicamente a língua, para evoluir, depende da fala, que faz uso do sistema que ela oferece (SAUSSURE, 2012).

A terceira dicotomia, *significante versus significado*, que explica as propriedades dos signos da língua, foi parcialmente antecipada no penúltimo parágrafo. Sendo um sistema da língua constituído por signos linguísticos, cada signo é formado por um significado (conceito) e um significante (imagem acústica) e, na sua integridade, tem o seu valor definido na relação com os outros signos do mesmo sistema. Ademais, é pertinente chamar atenção para: a arbitrariedade do signo, discutida por Saussure, característica que indica a inexistência de qualquer motivação que justifique a aproximação entre um significando e um significante; a existência de outros signos na linguagem além dos linguísticos, como, por exemplo, os signos visuais (PIETROFORTE, 2003; SAUSSURE, 2012).

A quarta e última dicotomia, *paradigma versus sintagma*, corresponde as relações que se estabelecem entre os elementos linguísticos, expressas por meio de dois eixos distintos. O eixo horizontal ou sintagmático representa as relações de combinação entre os elementos linguísticos, que obedecem a linearidade sintática de uma língua. Já o eixo vertical ou paradigmático baseia-se na seleção desses elementos, em que cada qual pode ser substituído por outro signo a ele associado (PIETROFORTE, 2003; SAUSSURE, 2012).

### 3.2 MIKHAIL BAKHTIN (VOLOCHÍNOV)

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol (Rússia), e viveu até 1975. Foi um grande filósofo de sua época, reconhecido também como o principal autor do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), embora este tenha sido redigido no Círculo de Bakhtin, por Valentin Nikolaevich Volochínov (que nasceu em

São Petersburgo, atual Rússia, e viveu entre 1895 e 1936), um de seus principais discípulos.

Se, por um lado, Saussure nos legou os fundamentos teóricos que culminaram com a ciência Linguística, por outro, o Círculo de Bakhtin, representado por Volochínov, preconizou sobre a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, capaz de reconhecer a “[...] natureza semiótica e ideológica [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 72) do seu objeto de pesquisa.

Bakhtin dirige uma crítica à Saussure e àquilo que chama de “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 89) por conta da tentativa de estudar a língua desvinculada de sua historicidade, como pode ser verificado na abordagem linguística sincrônica (leia-se também estática), ao propor o estudo de um estado da língua. A crítica que parte dos estudos bakhtinianos se lança, segundo Pedrosa (2006, p. 118): “[...] na medida em que não aceita a língua como simples código nem a primazia do sujeito como indivíduo, pois, argumenta, sempre falamos ou escrevemos para alguém em alguma circunstância social mais ampla, de caráter comunicativo”.

Ao versar sobre a linguagem, Bakhtin/Volochínov (2014) a entende como um fenômeno da interação verbal, cuja unidade de base é a enunciação, a fala, que, por sua natureza social, não pode existir fora de um contexto igualmente social. A ideologia, por seu turno, é uma superestrutura que reflete as relações sociais e as suas transformações. O elo entre linguagem e ideologia é acentuado por Bakhtin/Volochínov (2014, p. 99), ao afirmar que: “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. A língua e as demais manifestações de linguagem, portanto, são determinadas pela ideologia.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2014, p. 31), “[...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Além disso, “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 32). Conforme Bakhtin/Volochínov (2014, p. 34), “[...] a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”. A existência dos signos depende de uma unidade social, na qual requisita-se que haja, pelo menos, dois indivíduos socialmente organizados. Os signos se constituem no processo de interação realizado por esse grupo, enquanto a consciência individual se explica a partir do meio ideológico e social.

Por essa razão, a seguinte afirmação pode ser confirmada: “a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 16). Logo, entende-se que todo ato de fala produz uma enunciação, que se faz por meio de palavras, que são signos ideológicos. Esse entendimento antecede uma premissa bakhtiniana, da qual toda palavra enunciada:

[...] comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117, grifo do autor).

Da mesma forma, se assume que são necessários ao menos um locutor e um interlocutor para que ocorra a comunicação verbal, função principal da linguagem. Quando a comunicação entre locutor e ouvinte se sucede, a interação entre as enunciações produzidas por cada participante, através do ato individual da fala, gera o diálogo. A comunicação verbal é um processo dialógico ininterrupto, sem começo e fim definidos, em que toda enunciação é uma réplica à outra anterior e, nessa condição, também conta com a réplica de uma enunciação futura. Na interação verbal é que a linguagem vive e evolui historicamente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Frente ao exposto, destaca-se que para a análise a que se propõe este estudo, nos concentraremos nas contribuições e pressupostos de Bakhtin.

#### 4 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: UM OLHAR SOBRE A LINGUAGEM

Em meio às considerações introdutórias deste trabalho, algumas questões foram previamente levantadas para uma elucidação posterior. Para tal, a análise que transcorre neste capítulo deve responder às seguintes perguntas: uma pessoa, conhecendo o poder da sua própria palavra, “poderia de alguma forma ser doutrinação?”; qual é a concepção de linguagem construída na teoria de Paulo Freire no campo da pedagogia?; há uma relação entre linguagem e poder? Além da obra *Pedagogia do Oprimido*, que atesta o método Paulo Freire, a investigação proposta utiliza de subsídio o livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, de caráter autobiográfico e memorialístico, também escrito por Paulo Freire e publicado em 1992.

Paulo Freire, entre as atribuições que possam lhe ser delegadas, foi um alfabetizador. Daí o aparecimento de uma conceituação de linguagem aplicada à educação, própria do autor e do método pedagógico experimentado por ele, proposto anos depois em *Pedagogia do Oprimido*, entre 1967 e 1968.

Esta seção pretende fornecer um esclarecimento analítico, que cabe tanto à concepção de linguagem aludida quanto às premissas teóricas do educador, as quais passam a ser denotadas nesse momento. Para atender às proposições freirianas, o capítulo foi subdividido em três partes: as subseções 4.1 e 4.2, que trabalham com os aspectos introdutórios da obra; e a análise principal, disponível na subseção 4.3.

##### 4.1 A RELAÇÃO ENTRE OS OPRESSORES E OS OPRIMIDOS

Ao diagnosticar a realidade histórica, Freire (1987) averigua a situação concreta de desumanização, expressa na contradição entre opressores e oprimidos. Para o autor, a humanização é uma vocação das pessoas, a vocação do ser mais, enquanto seres inconclusos num movimento permanente de busca. Em contrapartida, a desumanização é a negação dessa vocação, vocação essa que é “[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 30). Frente à realidade objetiva, Freire (1987) constata que a desumanização resulta da luta de classes, numa relação de conflito em que há duas classes: uma é a opressora, que, fazendo uso da violência, oprime a outra, a oprimida, que tem negada a sua liberdade de ler, interpretar e agir no mundo.

Destaca-se abaixo o que se compreende por realidade em *Pedagogia do Oprimido*. Segundo o educador:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 37, grifo do autor).

Ambos, opressores e oprimidos, se encontram na condição desumanizada, a qual faz parte da realidade opressora. No entanto, cabe à segunda classe “[...] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 30). Não é pelo acaso que a libertação ocorrerá, “[...] mas pela práxis de busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1987, p. 31).

Numa das suas afirmações a respeito da classe dominadora, no caso, os opressores, o autor faz a seguinte crítica:

É que para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos (FREIRE, 1987, p. 45, grifo do autor).

Esse ato de violência, praticado por aqueles que têm poder e, também, denunciado por Paulo Freire, consiste na objetificação do mundo e dos homens, criando nos opressores uma “consciência fortemente possessiva”, “necrófila” e sadista, cuja tendência é a de “[...] transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando” (FREIRE, 1987, p. 45-46). Junto a isso, o opressor reduz o valor de todas as coisas ao seu poder de compra. A sua atitude, portanto, é a de ter mais e não a de ser mais, mesmo que isso seja à custa “[...] do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 46, grifo do autor).

As observações críticas de Paulo Freire também são dirigidas à classe dominada, oprimida. De acordo com Freire (1987), em sua forma de ser ou de se comportar, os oprimidos refletem a ideologia dominante. Isso ocorre porque os oprimidos “introjetam” a “sombra” dos opressores e, carecendo de uma “consciência para si”, acabam por assumir “[...] atitudes fatalistas em face da situação concreta de

opressão em que estão” (FREIRE, 1987, p. 49). Isso explica, por exemplo, o fatalismo que proclama, na falsa ideia da vontade de deus, uma justificativa plausível para o sofrimento.

Ainda, a respeito dos oprimidos, sinaliza-se neles:

[...] uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de "classe média", cujo anseio é serem iguais ao "homem ilustre" da chamada classe "superior" (FREIRE, 1987, p. 49, grifo do autor).

A referida atração pelo opressor se perfaz com a desvalia que o oprimido tem em relação a si mesmo. Convencido da própria incapacidade, no que concerne ao conhecer, ao saber, o oprimido acaba por aceitar que o opressor é o único capaz, inclusive, de dizer aquilo que conhece ou sabe (FREIRE, 1987).

A libertação da situação concreta de opressão se verifica, num momento inicial, com a transformação dessa autodesvalia. A percepção da vulnerabilidade do opressor é um dos fatores que vai ao encontro dessa transformação, que, tende a “assumir formas de ação rebelde” (FREIRE, 1987, p. 51) por parte do oprimido, rompendo com a aceitação fatalista deste quanto ao estado de exploração no qual se encontra inserido.

Contudo, a libertação que Freire (1987) propõe não será estabelecida por um indivíduo, mas por uma comunhão entre os oprimidos. É preciso que os oprimidos descubram antes quem são os seus opressores, para que, então, possam se engajar em uma luta organizada pela libertação. Por sua vez, tal descoberta não deve ser feita somente em nível intelectual, mas, a partir do que o teórico define como “práxis”, em que a reflexão e ação incidem uma sobre a outra. É por meio do diálogo crítico e libertador que a práxis deve acontecer.

Não se espera que, uma vez estabelecido o diálogo com os oprimidos, estes se tornem massa de manobra, instrumentos passivos de domesticação. Para que não se reduza à um antidiálogo, a reflexão deve conduzir a prática. Essa é a essência da ação libertadora, que é, ao mesmo tempo, política e dialógica: transformar a dependência que o oprimido tem do opressor, “[...] fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo,

[a qual] não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor" (FREIRE, 1987, p. 53), através da reflexão e ação, em independência.

Portanto, a libertação não consiste numa doação e nem no “[...] mero ato de 'depositar' a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles” (FREIRE, 1987, p. 54, grifo do autor). A transformação deve ser feita com os oprimidos e não para eles; a luta pretendida por Paulo Freire tem um sentido pedagógico e não induz outro caminho que não seja o da prática pedagogia humanizadora, de modo que, “[...] em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 1987, p. 55-56, grifo do autor).

#### 4.2 O ANTAGONISMO ENTRE A EDUCAÇÃO “BANCÁRIA” E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

*“Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo”.*

Paulo Freire

Antes de anunciar a ação dialógica, a também nomeada dialogicidade, elemento-chave da teoria de Paulo Freire sobre o qual se volta um olhar que visa desvelar a concepção de linguagem nela incorporada, é preciso tratar de duas definições de educação, que, entre si, são antagônicas, inconciliáveis. De um lado, se encontra a educação “bancária”, que se faz opressora ao reproduzir a ideologia dominante e, do outro lado, a educação libertadora, problematizadora, que, na comunhão com os oprimidos, busca formas de instigar a consciência do mundo e transformar a realidade.

A educação “bancária” é rigorosamente criticada por Freire (1987), a começar pela visão que esta apreende da realidade, que é a de uma realidade estática, mecânica, da qual as pessoas devem a ela se ajustar. É um modelo que serve à ideologia opressora, em que os papéis dos seus protagonistas são bem definidos: o educador é, ao mesmo tempo, agente e narrador, “[...] cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1987, p. 57, grifo

do autor) e conduzir, ainda, a memorização passiva e mecânica dessas narrações; os educandos, por seu turno, são meros pacientes, ouvintes transformados “[...] em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ [...]” (FREIRE, 1987, p. 58, grifo do autor), pois eles são os que nada sabem.

Para a concepção “bancária”, tão logo “[...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p. 59), acabando por controlar e inibir as distintas formas de poder pensar, criar, agir e atuar dos educandos ao negar a essência da verdadeira educação: a dialogicidade. Sendo assim, não há nela conhecimento, posto que educando não é chamado a conhecer de verdade, mas sim a memorizar o conteúdo que lhe é transmitido.

Em oposição a este modelo “bancário”, a educação libertadora de Freire (1987) propõe a superação da contradição educador-educandos, equivalente àquela entre opressores e oprimidos mostrada no subcapítulo anterior. Nela, o papel do educador não é apenas o de educar, mas o de ser educado ao passo que educa, numa relação dialógica com o educando, que, ao ser educado, também educa. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 1987, p. 68, grifo do autor). Isto é, enquanto sujeito cognoscente, ou seja, em busca do conhecimento, o educador problematizador propicia aos educandos a relação dialógica e, sendo também eles sujeitos cognoscentes, assumem, como investigadores críticos, essa mesma busca.

Segundo Freire (1987, p. 70):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Conseqüentemente, a educação libertadora estabelece a práxis entre o educador e os educandos, uma forma autêntica de pensar e atuar sobre o mundo. A realidade passa a ser vista como algo em transformação, em processo, e as pessoas, que sobre ela atuam, como seres históricos e inacabados cuja vocação é humanizar-se na busca do ser mais, daí a necessidade de superação da contradição em que se encontram por meio da libertação (FREIRE, 1987).

### 4.3 UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO FREIRIANA DE LINGUAGEM E AS SUAS APROXIMAÇÕES COM OS PRESSUPOSTOS DA LINGUÍSTICA

Como já declarado no início do capítulo, passar-se-á agora para a parte principal da análise deste trabalho. Até aqui, foram trazidos alguns conceitos considerados elementares em *Pedagogia do Oprimido*, no presente capítulo, e uma contextualização geral do percurso histórico do estudo da linguagem, perpassando por Saussure e Bakhtin, no capítulo anterior. Deste instante em diante, salvo a recorrência continuada aos conceitos da obra freiriana, a análise passa a contar com outros olhares, críticos e externos ao próprio livro, porquanto as questões-problema da pesquisa ainda devem ser respondidas.

Numa observação preliminar, as relações de contraste são uma constante característica em *Pedagogia do Oprimido*. Contraste que exprime, de um lado, a opressão, e do outro, a libertação. Tais relações dicotômicas podem ser percebidas no tratamento dado por Paulo Freire à questões, como: *opressores versus oprimidos, educação “bancária” versus educação libertadora, ação dialógica versus ação antidialógica* etc.; pelas quais o autor denuncia publicamente as contradições que reconhece na vida social humana.

O posicionamento que Paulo Freire assume é claro quanto a sua aversão a opressão. Por isso, a educação que o autor defende é pautada no diálogo com as massas e intitulada libertadora. O educador condena quaisquer práticas que se façam sectárias, como ratifica em *Pedagogia da Esperança*:

O que não é lícito fazer é esconder verdades, negar informações, impor princípios, castrar a liberdade do educando ou puni-lo, não importa como, porque não aceite, por várias razões, o meu discurso. Porque recuse a minha utopia. Isto sim, me faria tombar incoerentemente, no sectarismo destrutor que critiquei duramente ontem, na *Pedagogia do oprimido*, e critico hoje ao revisitá-la, na *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008, p. 84).

A crítica é contundente na medida em que assevera que a prática pedagógica libertadora é incompatível com toda e qualquer forma de doutrinação. Então, a resposta para a primeira questão-problema posta é negativa<sup>1</sup>. Do contrário, a doutrinação ideológica só pode existir em uma educação cuja a intencionalidade seja

---

<sup>1</sup> Consultar na página 27 o parágrafo de introdução do quarto capítulo.

a dominação das pessoas, de adaptá-las, no seu pensar e agir, “[...] cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada [...]” (FREIRE, 1987, p. 85).

Já a concepção de linguagem de Paulo Freire nos é revelada por meio da teoria da ação dialógica, na qual o teórico fundamenta a sua práxis libertadora. O diálogo é um fenômeno estritamente humano e nele a palavra se faz presente. A palavra da qual Freire (1987) se refere, porém, não é uma ou outra qualquer, mas a verdadeira: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77).

Novamente, pode-se observar uma relação de contraste entre a palavra verdadeira e palavra falsa, inautêntica. A palavra como ação e reflexão é aquela que Freire (1987) denomina verdadeira, transformadora, enquanto falsa é toda a palavra esgotada:

[...] de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 1987, p. 78).

Se a exclusão do caráter da ação torna a palavra inautêntica, a presença deste, apartado da reflexão, converte a palavra em ativismo. Tanto a palavra falsa quanto o ativismo impossibilitam o diálogo e, conseqüentemente, a educação libertadora. Então, somente associada à práxis é que a palavra tem poder, o que torna afirmativa a resposta para a terceira questão-problema<sup>2</sup>. O poder conferido à palavra pela práxis é indicado no trecho abaixo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 1987, p. 78, grifo do autor).

Para Freire (1987), então, é pelo uso da palavra verdadeira que as pessoas transformam o mundo e, sendo assim, a palavra não deve ser tomada como um privilégio, mas como um direito comum à elas. Ninguém pode dizer a palavra

---

<sup>2</sup> Ver a introdução do quarto capítulo, na página 27.

verdadeira sozinho, tal qual prescrevê-la para os outros, sob risco de despojar o seu semelhante da palavra que lhe é própria.

O conceito de palavra em Bakhtin pode ser aproximado da perspectiva freiriana, no sentido de reconhecer a sua função social transformadora, em consonância com o que foi abordado no terceiro capítulo. Reitera-se que, para Bakhtin/Volochínov (2014), é pela palavra, materializada em signo, que a ideologia veicula e, dessa maneira, é por ela também que se refletem as variações e transformações sociais. Toda enunciação é produzida por um ato de fala, que é composto de palavras, de signos ideológicos.

Tendo em conta o lugar da práxis e as condições necessárias para a efetivação da palavra verdadeira, retornando à *Pedagogia do Oprimido*, o diálogo é o meio pelo qual as pessoas pronunciam a própria palavra verdadeira, umas para as outras, mediatizadas pela realidade. Por pessoas que, conscientes do seu pronunciar, compreendem que são parte do mundo e seres da transformação. O diálogo, entretanto, tem suas implicações: é uma exigência que os sujeitos que nele atuam não estejam alienados do seu direito, tampouco haja algum desdém do usufruto deste; o seu propósito é solidarização do refletir e agir de seus sujeitos, a fim de transformar e humanizar a realidade, e jamais deve ser reduzido ao ato de depositar ideias ou doar a pronúncia do mundo da parte de uns para com os outros (FREIRE, 1987).

Igualmente, são fundamentais ao diálogo: o amor, que é um ato de coragem e compromisso com a causa da libertação; a humildade, dado que a arrogância é incompatível com o diálogo; a fé, que instaura a confiança e a esperança entre as pessoas; e o pensar crítico, que, mais do que perceber a realidade como processo, é a postura daquele que não se acomoda à ela enquanto vive o presente (FREIRE, 1987).

Ao discorrer sobre a filosofia da educação de Paulo Freire em seu artigo, Nascimento (2011) faz uma afirmação pertinente, que sintetiza com precisão o papel do diálogo na educação libertadora:

Para Freire, o diálogo envolvido na educação progressista é aquele que permite a fala do outro, a interlocução. É um movimento de interação entre educador e educando e cujo conteúdo não é aleatório. É um diálogo diretivo que permite que o educando tenha conhecimento sobre seu pensar ingênuo, sobre seu conhecimento anterior. É por meio desse diálogo que os homens são capazes de transformar sua realidade, de se libertarem (NASCIMENTO, 2011, p. 104).

O estudo de Nascimento (2011) também procura concatenar a pedagogia freiriana com as principais ideias de Bakhtin, no campo dialógico. Se Freire (1987, p. 78) compreende o diálogo como o “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...]”, sendo este a essência da educação libertadora, Bakhtin o considera uma propriedade fundadora da enunciação<sup>3</sup>, reconhecendo que “[...] pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127, grifo do autor). Além da dimensão do diálogo entre interlocutores, verificada na teoria de Paulo Freire, o dialogismo em Bakhtin possui uma segunda dimensão: a do diálogo entre discursos, em que “[...] a enunciação remete-se a outros discursos antecedentes (já-ditos), ou seja, o diálogo entre discursos” (NASCIMENTO, 2011, p. 107).

Face às reflexões teóricas apresentadas sobre os termos “palavra” e “diálogo” e das definições de sentido atribuídas a cada um, como unidades da linguagem, cumpre, ainda, descrever o diálogo enquanto processo no plano da educação libertadora. O processo dialógico se inicia com a investigação do conteúdo programático.

A investigação do conteúdo programático se lança quando o educador-educando questiona os educandos-educadores sobre o que será dialogado com eles. O conteúdo dialógico produzido durante o encontro com os educandos reúne pontos de vistas diferentes sobre o mundo, visões “[...] impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 84).

A ação dialógica do educador nunca deve ter como ponto de partida a sua visão pessoal da realidade, pois isso desatende a visão particular de mundo dos educandos. Segundo Freire (1987, p. 87):

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.

---

<sup>3</sup> Vide as páginas 25-26.

Ao prevenir sobre os riscos e erros possíveis de serem cometidos durante a aplicação do seu método didático, Paulo Freire chama atenção para um fato da linguagem:

É que a linguagem do educador ou do político [...], tanto quanto a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem (FREIRE, 1987, p. 87).

Caso contrário, se educadores e políticos não reconhecem a situação concreta das pessoas a quem falam, não podem também sintonizar a sua linguagem com elas, não fazendo-se, por assim, entendidos (FREIRE, 1987). Mais uma vez, as perspectivas freiriana e bakhtiniana podem ser aproximadas, no sentido em que a sintonização mencionada por Paulo Freire é identificada em uma das máximas de Bakhtin/Volochínov (2014), a qual preceitua que o locutor, no ato da enunciação, deve levar em consideração o ponto de vista do receptor, para que o processo de descodificação (compreensão) seja possível por parte do seu interlocutor.

Havendo uma comunicação eficaz entre educador e educandos, o conteúdo programático deve ser buscado na consciência que todos possuem da realidade mediatizadora, no que Freire (1987, p. 88) denomina “[...] pensamento-linguagem referido à realidade”. Na consciência é que a realidade se acha expressa, através de ideias, valores, concepções e percepções variadas, produzidas no campo da cultura e da história; nela é que se encontram os “temas geradores”.

Freire (1987) faz uma comparação entre o ser humano ao animal, argumentando que, enquanto o primeiro é um ser inconcluso na sua formação e portador de uma consciência, por isso, capaz de separar a sua atividade ou ação da sua reflexão, o segundo é limitado nos quesitos apontados e, por essa razão, incapaz de existir à parte da sua atividade animal, de se achar fora de si. Essa diferença contrastante pode ser percebida também no aspecto da temporalidade, em que, sendo a vida animal atemporal, esta não pode estar situada além do seu habitat natural; já a vida humana se situa num espaço físico e temporal, podendo o ser humano tridimensionar o tempo em passado, presente e futuro. Em consequência disso, as pessoas, “[...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um 'corpo consciente', vivem uma relação dialética entre os

condicionamentos e a sua liberdade” (FREIRE, 1987, p. 90, grifo do autor). Os obstáculos ou impedimentos à prática da liberdade, reveladas nas dimensões concretas e históricas da realidade, são as chamadas “situações-limites”.

Dessa maneira, achados educador e educandos numa relação dialógica em busca do conteúdo programático, cumpre a estes a superação das “situações-limites” que condicionam a liberdade humana. A superação exige antes que os oprimidos reconheçam essas “situações-limites”, que continuam a existir devido a atuação daqueles que os oprimem. Para que o reconhecimento seja possível, durante essa busca o educador deve investigar os “temas geradores”, que envolve o próprio pensar do povo referido à consciência que este tem da realidade. Isso implica na adoção de uma metodologia conscientizadora em seu programa educativo, numa mudança que “[...] começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo” (FREIRE, 1987, p. 97).

Carecendo o educando de uma compreensão crítica da realidade na sua totalidade (a qual capta de maneira fragmentada e sem o reconhecimento da interação entre as partes constituintes), ao ser desafiado a descodificar uma situação existencial concreta, o educando, num ato dialético de pensar, reconhece a si mesmo e aos outros na situação "codificada" representada, agora objeto da sua reflexão. Se antes as situações concretas eram limitadoras ou difusas, quando exteriorizadas em codificações, com a investigação dos “temas geradores”, nos quais se encontra a percepção fatalista que têm os oprimidos do mundo, as “situações-limites” ganham significação nas etapas de um processo contínuo de descodificação. Freire (1987, p. 99-100) conclui: “A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”.

À vista disso, é imprescindível que a investigação se faça com os educandos e não para eles; que o objeto da investigação seja o pensar dos educandos e não os educandos, como se fossem coisas; que a investigação conscientizadora sirva à educação problematizadora e vice-versa, como momentos do mesmo processo. A educação libertadora só é possível por meio do diálogo, que a torna democrática e por isso popular. Diálogo esse que pressupõe um encontro de pessoas inscritas na realidade, dispostas cada uma a dizer a sua palavra, a pronunciar o mundo, numa atitude de confissão da própria condição humana; de natureza igual, a linguagem é cultura legitimada (FREIRE, 1987).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo maior deste trabalho foi responder o que Paulo Freire concebeu por linguagem em um dos seus livros mais conhecidos: *Pedagogia do Oprimido*. Para responder a esta pergunta, realizou-se uma pesquisa bibliográfica aprofundada, através do método de investigação qualitativo, pelo qual pôde-se analisar os dados que foram extraídos dos textos consultados.

Num primeiro momento, nos capítulos que antecedem a análise, buscou-se contextualizar: quem foi o Paulo Freire e quais foram as suas realizações; quais as perspectivas de linguagem que se destacaram entre os séculos V a.C. e XX; quem foram Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin, quais as contribuições teóricas e concepções de língua e linguagem cada um trouxe para a Linguística; e as premissas teóricas apresentadas em *Pedagogia do Oprimido*, que envolvem as relações contraditórias entre os opressores contra os oprimidos e a educação “bancária” contrária a educação libertadora.

Sucessivamente, no capítulo destinado à análise principal, atendendo a proposta deste estudo, a pergunta que deu título a este trabalho e outras duas questões foram respondidas: se uma pessoa poderia deixar-se doutrinar atendendo à proposta de educação de Paulo Freire; e se realmente existe uma relação entre linguagem e poder. Foi necessário verificar a teoria pedagógica de Freire para esclarecer as questões levantadas sobre a linguagem e, em consequência disso, tratar de outros aspectos indispensáveis do livro *Pedagogia do Oprimido* para oferecer uma compreensão geral do assunto.

A concepção de linguagem de Paulo Freire é anunciada em sua tese dialógica e, partindo dela, foram abordados alguns conceitos, tais como: diálogo; práxis; palavra verdadeira; palavra falsa ou inautêntica. Tratou-se também sobre: os fundamentos do diálogo (amor, humildade, fé e pensamento crítico); as implicações do diálogo na educação libertadora; a aproximação entre Freire e Bakhtin, com relação a compreensão do diálogo, da palavra e do ponto de vista do interlocutor; e outros pormenores.

Ao final deste trabalho, houve também um esclarecimento sobre a busca do conteúdo programático na educação dialógica e o engajamento dos oprimidos nesse processo, que exige uma investigação do educador com os educandos em torno do modo como estes pensam a realidade para que as situações concretas de opressão

sejam superadas. Pôde-se perceber ainda, no decurso deste estudo, uma mudança histórica na tendência da linguagem, que transpassa, em sua amplitude caracterológica, da perspectiva gramatical à concepção social e ideológica, conforme observado em Saussure, Bakhtin e Freire.

Na *Pedagogia do Oprimido*, a linguagem se constrói enquanto caminho entre o pensamento e a realidade, concretizada no diálogo, que, por sua vez, dá lugar à palavra verdadeira.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**, Brasília, DF, 13 abr. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Gramática e Seu Conceito. In: \_\_\_\_\_. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 11-16.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro Com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPAR, Lúcia. Movimento de Cultura Popular (MCP). **Fundação Joaquim Nabuco**. Recife, 2008. Disponível em: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=723](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723)>. Acesso em: 04 out. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de Gramática. In: \_\_\_\_\_. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 43-70.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta. O Papel da Linguagem na Filosofia da Educação de Paulo Freire: Buscando Aproximações com Teorias Sociais do Discurso. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 101-118, ago./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/267423690>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O Que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Gênero Textual: Uma Jornada a Partir de Bakhtin. In: **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, v. 5, n. 3. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2006. p. 118-132. Disponível em: <<http://filologia.org.br/xcnlf/3/09.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PELOSO, Franciele Clara. Memórias de Paulo Freire: Constituição de Uma Teoria e Contribuições à Educação Social. **Ensino & Pesquisa**, [S.l.], jul. 2017. ISSN 2359-

4381. Disponível em:  
<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1767>>.  
Acesso em: 29 ago. 2018.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A Língua como Objeto da Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 75-93.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. Breve Histórico dos Estudos Linguísticos e Sua Influência no Ensino da Língua. In: **Funcionalismo e Cognitismo na Sintaxe do Português**: Uma Proposta de Descrição e Análise de Orações Subordinadas Substantivas para o Ensino [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 17-27. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/sxg7f/pdf/speranca-9788568334454-03.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

TANCREDI, Leticia. Declarada a Anistia ao Educador Paulo Freire, com Pedido de Perdão. **Portal do Ministério da Educação, MEC**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/14692-declarada-a-anistia-ao-educador-paulo-freire-com-pedido-de-perdao>>. Acesso em: 05 out. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.