



OS GÊNEROS DE TEXTO NA OBRA DE PAULO FREIRE: UM LEGADO PEDAGÓGICO E LITERÁRIO

TEXT GENRES IN PAULO FREIRE'S WORK: A PEDAGOGICAL AND LITERARY LEGACY

CASALI, Alípio*

* Alípio Casali é um educador graduado em Filosofia e em Letras. Mestre e Doutor em Educação pela PUC-SP e pós-Doutor em Educação pela Universidade de Paris. Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, em atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo, da PUC-SP. Nesse Programa trabalhou próximo de Paulo Freire de 1990 a 1997. Foi Secretário Municipal dos Negócios Extraordinários na Cidade de São Paulo e Chefe de Gabinete da Prefeita Luiza Erundina no mesmo período em que Paulo Freire atuou como Secretário Municipal da Educação. Contatos: a.casali@uol.com.br

RESUMO

O presente texto faz uma releitura da obra de Paulo Freire do ponto de vista da sua apropriação da linguagem como educador. Destaca-se a notável variedade e a inteira pertinência no uso que faz das mais diversas linguagens para realizar a ação educativa, em teoria e prática. Enfatiza-se a familiaridade com que ele maneja quase todos os gêneros de texto, sempre visando à melhor comunicação com seu público. Conclui-se que a obra de Freire consiste num legado não apenas pedagógico (por seu inerente conteúdo), mas também literário (por sua bem elaborada forma). Com isso, realça-se a importância e o alcance pedagógico-político de um apropriado manejo dos gêneros textuais na teoria e na prática pedagógica.

Palavras-chave: Paulo Freire – Gêneros de texto – Linguagem – Oralidade – Cartas.

ABSTRACT

This paper is a new approach on Paulo Freire's work, from the point of view of his appropriation of language, as an educator. The remarkable variety and complete pertinence of the way he manages different languages to accomplish the educative action is stressed. It is also pointed out how familiarly he deals with almost all genres of text, always looking forward to the better communication with his public. It is a conclusion, that Freire's work consists in a legacy which is not only pedagogical (due to its contents), but also literary (due to its refined form). As a consequence, the importance and the political-pedagogical extent of an appropriate handling of text genres, in both theory and pedagogical practice, is enhanced.

Keywords: Paulo Freire – Text genres – Language – Orallity – Letters.

A palavra é uma ponte lançada entre os seres humanos
Bakhtin (1999, p. 113)

1 PRELIMINARES

O genial historiador e filólogo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que criou o conceito de *gêneros do discurso*, afirma no enunciado da epígrafe acima que a palavra é mediadora da relação entre os sujeitos humanos. Herdeiro de Bakhtin, e na mesma linhagem de Spinoza, de Marx e Vygotsky, Jean-Paul Bronckart – principal referência do interacionismo sociodiscursivo - desdobra a mesma afirmação e avança:

as propriedades específicas das condutas humanas constituem o resultado de um processo histórico de socialização tornado possível principalmente pela emergência e o desenvolvimento de instrumentos semióticos (BRONCKART, 1996, p. 19).

O “instrumento semiótico” construído pelos seres humanos é a linguagem. Mas a linguagem deve ser concebida em seu sentido e alcance próprios, e não reduzida, como no senso comum, à suas funções de representação e de declaração, as quais lhe são apenas secundárias. A linguagem, antes e essencialmente, *constitui a humanidade dos humanos como seres sociais e comunicativos*: “a linguagem não é somente um meio de expressão (...), mas o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (BRONCKART, 2006, p. 122).

O educador é um profissional da linguagem. Mas a linguagem não é para o educador apenas seu *instrumento de trabalho* e sim, antes e essencialmente, o seu *lugar de ser*. A linguagem é aquilo que institui o educador (o autoriza socialmente) e o constitui (isto é, constitui a sua identidade) na rede de relações sociais em que ele profissionalmente atua. O educador opera *dentro, com, pela e como* linguagem. Ou seja, a linguagem só lhe é um *instrumento de trabalho* do educador porque antes *ela o constitui como educador*.

Mas há ainda outro risco de reducionismo a ser alertado: o de se considerar que a linguagem do educador seja apenas a verbal e, nesta, principalmente a escrita. Não se trata de menosprezar o valor da escrita na história humana, nem de ignorar a responsabilidade do educador em universalizar o acesso a ela, muito menos de deixar de reconhecer a função decisiva da escrita na prática pedagógica. Trata-se, sim, e mais que isso, de afirmar que o compromisso com a universalização do conhecimento, inerente à prática do educador, implica

em que seja ele próprio, antes de tudo, um testemunho de vivência plena, ampla e densa do universo das linguagens que maneja e no qual habita. Por isso, espera-se do educador a máxima familiaridade também com a linguagem não verbal: a imagética e a figurativa, do corpo e da arte.

Freire foi, nesses sentidos, um educador completo: habitou e manejou quase todas as linguagens, em suas múltiplas e diversas formas e gêneros. A começar pela linguagem não verbal da sua própria corporeidade, de sua figura esteticamente incomum: a barba e os cabelos longos (que remetiam às imagens arquetípicas do ancião sábio); o olhar atento, penetrante e concentrado, entretanto suave, nos olhos do interlocutor; a fala pausada e mansa, inteiramente tomada pela gestualidade; o riso aberto e sincero; as mãos sempre disponíveis para o toque amigo sobre o ombro do interlocutor.

Nita Freire, sua viúva, relata (FREIRE, 2006, p. 63) que, em abril de 1997, duas semanas antes de sua morte, Paulo assistia pela TV em sua casa à transmissão da histórica *Marcha dos Sem-Terra* em Brasília. Agitado, incapaz de se conter quieto na poltrona, Paulo andava pela sala de um lado para o outro “marchando junto com os manifestantes, à distância”, com eles inteiramente solidarizado. Eis um exemplo expressivo da sua corporeidade, concreta e direta, que formava um todo unitário com seu pensamento e suas convicções políticas e pedagógicas. Os que o conheceram pessoalmente sabem: era impossível ouvi-lo falar sem vê-lo produzir, a cada sentença, a expressão corporal correspondente ao significado e ao sentido do que falava, em minuciosos e variados gestos e expressões das mãos, braços e ombros, rosto e olhar.

O presente texto faz uma releitura da obra de Paulo Freire do ponto de vista dos seus usos da linguagem como educador. O tema se justifica porque, apesar do reconhecimento da notável variedade no seu uso da linguagem para realizar a ação educativa, em teoria e prática, pouco se enfatiza o valor pedagógico e mesmo literário de tal apropriação e manejo expressivo da linguagem. Concluímos que a obra de Freire consiste num legado não apenas pedagógico (por seu inerente conteúdo), mas também literário (por sua bem elaborada forma).

O tema requer algumas marcações conceituais prévias, para seu adequado desenvolvimento em diálogo com o leitor.

2 TEXTOS ORAIS E ESCRITOS E SEUS GÊNEROS

A linguagem humana veio se constituindo, histórica e culturalmente, não como sistema imediato de comunicação entre os indivíduos em relações diretas entre si e com as coisas, mas por mediação de *tipificações comunicativas*, as quais são “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2006, p. 11). Isso é o mesmo que dizer que os seres humanos, buscando coordenar atividades comuns, compreender-se mutuamente e compartilhar significados de objetos e fenômenos, elaboram e manejam *textos*ⁱ (orais e escritos). Os textos são fenômenos comunicativos que se apresentam não na forma de uma distribuição indiferenciada ao longo dos seus diversos contextos de uso; ao contrário, aglutinam-se em conjuntos relativamente estáveis, associados sempre a algum âmbito particular de atividades, e por isso apresentam características comuns: específicas maneiras, tipificadas, de se realizar a comunicação entre os sujeitos. Esses conjuntos tipificados constituem o que se denomina de *gêneros de textos* ou gêneros de discurso (BAKHTIN, 1995, p. 248; BAZERMAN, 2006, p. 22).

Há muitos modos possíveis de se agrupar e classificar os gêneros de textos, orais e escritos. Schneuwly e Dolz (2004) usam um critério de classificação que permite ao mesmo tempo tematizar o contexto social e histórico (pelo critério do domínio social da comunicação) e considerar importantes aspectos relativos ao emprego dos gêneros de textos no processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA, 2001, p. 171).

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR: mimese da ação por meio da criação de intriga	Conto; fábula; lenda; narrativas de aventura, de ficção científica, de enigma, mítica; novela; crônica; piada
Documentação e memorização	RELATAR: representar pelo discurso experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida e de viagem; testemunho; diário íntimo; memórias; biografia; curriculum vitae; notícia; reportagem; crônica

		social e esportiva
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR: sustentar; refutar; negociar; tomar posição	Texto opinativo; dissertação e tese acadêmica; diálogo argumentativo; discursos de acusação e de defesa; debate regrado; carta de reclamação; editorial; ensaio; petição
Transmissão e construção de saberes	EXPOR: apresentar texto com diferentes formas de saberes	Conferência; seminário; palestra; artigo ou verbete de dicionário ou enciclopédia; relatório científico; relatório de experiência científica; entrevista especializada
Instrução e prescrição	DESCREVER AÇÕES: regulação mútua de condutas e procedimentos	Receita; regulamento; código de conduta; regra de jogo; instrução de montagem e de uso

Quadro 1 - Gêneros de textos segundo Schneuwly e Dolz

Fonte: ALMEIDA (2007, p. 125)

Observando-se este quadro, nota-se que há um gênero de texto que é o mais específico e próprio dos atos comunicativos pedagógicos: aquele que corresponde ao domínio social da “transmissão e construção de saberes”. Nesse domínio, a capacidade de linguagem dominante é a argumentação, e nela a opção por gêneros orais e escritos é variada. Talvez fosse de se esperar de um educador que, como no caso da maioria dos grandes teóricos da educação e das pedagogias focadas nos conteúdos, concentrasse a produção de seus textos em torno da capacidade de linguagem argumentativa. Freire, porém, passou longe dessa “monotonia” dos escritos intelectuais e acadêmicos convencionais: ele explorou e usufruiu de praticamente todas as potencialidades de extensão significativa dos gêneros textuais. Mais que isso: cotidianamente expressava sua irreverência diante da arrogância oculta por trás das verbosidades dos academicismos prolixos e indecifráveis que se fazem passar por eruditos dos textos exclusivamente argumentativos. Ele não restringiu seu agir comunicativo às modalidades de gêneros textuais convencionalmente “escolares”. Em vez, usou longitudinalmente todas as capacidades de linguagem, em quase todos os domínios sociais de comunicação, e manejou uma vasta variedade de tipos de texto, mantendo-se reticente apenas com relação ao domínio social das instruções e prescrições, que ele identificara desde o início como sendo o das formas “bancárias” de comunicação e educação.

A heterogeneidade dos gêneros de textos é um princípio inerente à produção da linguagem verbal. Não é descabido supor que corresponda ao princípio-diversidade que preside o processo de desenvolvimento das formas de vida, na natureza, e ao desenvolvimento da cultura. Entretanto, Bazerman, citado por Marchuschi (BAZERMAN, 2006, p. 10), supõe que a oralidade é que seja, primariamente, a base dos diversos gêneros posteriores de escrita, assim como supõe que a carta seja, secundariamente, a base da tipificação de muitos dos gêneros posteriores, que dela guardam os mesmos traços enunciativos (Ibid., p. 83-99). O uso desses gêneros mais primários produz um efeito de comunicação mais direto com o leitor, ou seja, está na razão direta da eficácia da comunicação.

Ora, justamente a *oralidade* e a *escrita de cartas* são duas das marcas identitárias mais fortes da comunicação em Freire. A primeira, o seu ponto de partida. A segunda, o seu gênero de texto final (*Cartas Pedagógicas*, 1997). Convém, portanto, entrarmos no mundo da linguagem e do texto de Freire justo por essa que é a forma mais fundamental de comunicação, a oralidade. Mais à frente, o presente estudo tratará de ressaltar a presença insistente do uso do gênero *cartas*, em Freire, e assinalará que a sua insistência no uso desse gênero, longe de ser acidental, foi manifestação de uma escolha, cujos efeitos pedagógicos são intencionais.

3 A ORALIDADE DE FREIRE

Herdeiro da tradição cultural criativa dos repentistas e poetas nordestinos, Paulo Freire era um extravasante contador de histórias, estórias e casos. Gostava de falar e falava muito. Mas, longe de ser enfadonho, cativava seus interlocutores com seu modo singular de se expressar: uma oralidade vibrante, variada, ilustrada, articulada por uma sintaxe precisa e sofisticada, um uso minucioso e perfeito da gramática, regências verbais irretocáveis e concordâncias preciosas, tudo carregado de exemplos, comparações, estórias e histórias. No Prefácio à principal biografia de Freireⁱⁱ, a educadora Vera Barreto (que com ele colaborou desde 1963) e eu próprio registramos:

Desde que começou a ser conhecido, no distante 1962, Paulo já tinha o dom de atrair as pessoas. O seu jeito de falar poético e o hábito de começar algumas vezes narrando um caso, que ia se transformando em teoria, encantava a todos que o ouviam (FREIRE, 2006, p. 21).

O gosto da fala saltava-lhe da língua. A Freire se aplicava inteiramente a oração erótico-literária de Caetano Veloso: “gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões...” (VELOSO, 1984). Esse prazer da oralidade Freire o transpôs para a escrita com

rara continuidade e harmonia: escrevia com tal fluência que era como se estivesse falando; e falava com tal zelo que era como se estivesse escrevendo. Talvez isso se explique também porque esse gosto pela palavra vem de longe, e parece estar relacionado ao modo vital e integrado de como se deu seu processo de alfabetização: “[meus pais] me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência e não das palavras deles” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p.14).

Num “texto-experimental”, gênero raro dentre os escritos de Paulo, transcrito por Nita Freire em sua biografia, ele anotou: “(...) ninguém escreve um discurso absolutamente *virgem* [sic] de oralidade” (FREIRE, Paulo apud FREIRE, Ana Maria, 2006, p. 371). Mas “não se trata de que eu vá simplesmente pondo no papel retalhos de discursos que me venham ao corpo(...)” (Ibid.). Observe-se essa expressão: “discursos que me venham *ao corpo*”. Nita assim testemunha: “[Paulo] jamais se pôs diante de uma máquina de escrever, ou de um computador para digitar seus escritos. Sempre escreveu de próprio punho” (Ibid., p. 370). Essa recusa de uma mediação técnica de qualquer ferramenta de escrita que não fosse a caneta ou lápis na mão não era sinal de resistência a tecnologias, mas de afirmação do comprometimento integral de seu corpo, de sua sensibilidade e emoção com o ato de escrita. Seu discurso e seu corpo eram, efetivamente, sem descontinuidade, parceiros do mesmo movimento de comunicação. Por isso a profusão da oralidade lhe era tão peculiar. A palavra elaborada e dita no ato mesmo da fala direta aos interlocutores sempre foi a sua mais expressiva epifania.

Não é descabido supor que a insistência de Freire nos gêneros textuais da entrevista dialogada e da carta fosse sinal de seu gosto em permanecer o mais próximo possível do espaço acústico da palavra pronunciada. Nesse sentido, seus escritos podem ser tomados todos como uma extensão interminável e ilimitada de sua fala.

Talvez não haja outro educador como Freire que tenha aproximado a esse ponto a oralidade, a coloquialidade e a escrita, o que se evidencia na insistência de uso dos gêneros dialógico, testemunhal, memorial e historiográfico em sua produção.

4 O ESTILO DO TEXTO DE FREIRE

É admirável o preciosismo da escrita de Freire, nas suas construções sintáticas perfeitas, na escolha adequada dos adjetivos, no uso cuidadoso de metáforas, hipérbolos e

metonímias. Ele mesmo dizia que não escrevia sem ter o dicionário por perto, à mão, e que o consultava amiúde, burilando seu texto como quem produz uma obra de arte. Nita Freire (FREIRE, 2006) confirma:

Ele gostava e considerava imprescindível consultar dicionários de qualquer natureza: de ortografia, de regência ou de sinônimos e antônimos. De outras línguas. Exigia de si essa busca da palavra certa, mais bonita ou mais adequada e rigorosa para explicitar o que sentia e queria dizer (p. 369).

E ainda testemunha:

Paulo tinha a preocupação em produzir textos bonitos, do ponto de vista linguístico e ético. E que expusessem com exatidão e clareza epistemológica o seu raciocínio filosófico-político de educador dos(as) oprimidos(as). Seus textos também são momentos estéticos de rara beleza (...) (p. 368).

Esse compromisso com a língua e esse gosto pela palavra, Freire certamente os trouxe desde seu “sonho-menino de ser professor” (FREIRE, 2006, p. 60), que começou a se realizar no Colégio Osvaldo Cruz do Recife: “Eu era muito menino quando descobri uma certa paixão pelos estudos da Gramática e dei saltos por mim mesmo. Eu li todos os bons gramáticos brasileiros e portugueses que eu consegui comprar em sebos (...)” (Ibid. p. 61). Essa experiência fundante de familiaridade com a língua e de apropriação da palavra, aparece ao longo de todo o texto de Freire. Podemos percebê-la, em sua máxima extensão, nos usos extremos que faz da língua e da palavra, entre o estilo mais cultista mais rebuscado e o estilo mais contemporâneo, sintético e funcional. Do primeiro caso tomemos dois exemplos, de seus últimos escritos (*Cartas Pedagógicas*, de abril 1997, duas semanas antes de sua morte):

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (FREIRE, 2000, p. 42).

O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo (FREIRE, 2000, p. 56).

Observam-se várias marcas interessantes neste seu texto: 1. o uso de um arcaísmo da língua espanhola (*quehacer*) que Freire transpôs em tradução literal para a língua portuguesa como *que-fazer*, em vez da convencional tradução por *tarefa*, *afazeres*; ou seja, numa mesma frase, fez uma síntese entre o cultismo e a inovação (neologismo); 2. o jogo sutil de distinção conceitual entre o *político-pedagógico* e o *pedagógico-político*; 3. o quase-neologismo dessa expressão *indicotomizável*; 4. o complexo jogo entre negatividade e positividade nas acepções ativa e passiva do verbo *fazer*, usado aqui por Freire não no sentido comum de *meter-se com algo*, mas no sentido culto de *produzir (a existência)*.

Do segundo caso tomemos apenas um exemplo, também das *Cartas Pedagógicas*. Trata-se de uma passagem em que Paulo Freire referia-se ao incômodo que sentia na condição

de fumante incapaz de *se livrar* desse hábito enquanto defendia uma pedagogia *crítica e libertadora*. O texto absolutamente não parece ser da mesma pessoa que, páginas antes, escrevera o que foi logo acima citado:

A raiva do fumo e a raiva de mim mesmo por tanta complacência que tivera com ele fortaleceram a minha vontade. Decidi, então. Parei de fumar para sempre. Antes, porém, tossi uma noite inteira. Amanheci e era todo raiva. Raiva do cigarro. Raiva de mim. Acabou, disse, não fumo mais, olhando, com outros olhos, os maços que me sobriariam do cigarro inglês que costumava fumar. (FREIRE, 2000, p. 46).

Aqui, o tom intimista e coloquial não poderia ter sido melhor expresso. As frases curtas e contundentes recriam o clima de seu conflito interior (a palavra *raiva* aparece repetida cinco vezes em cinco linhas...) ao tomar uma decisão que tinha que ser rápida, incisiva, determinada, definitiva.

Não há dúvida, Freire amava a palavra em toda a sua extensão fonética, em toda a complexidade de sua presença sintática e gramatical na língua, e em toda a amplitude de seus sentidos (os sentidos dele e os sentidos das suas palavras).

5 A POESIA DE FREIRE

A poesia é decerto a primeira expressão da escrita freireana a evocar sua intensa e elaborada oralidade. Poesia tem ritmo e rima, e nenhum outro gênero de escrita permite ao leitor maior proximidade com a intimidade do escritor, em que pese o clima de encantamento etéreo que a linguagem própria do poema produz, excetuado o diário íntimo, naturalmente. Nessa linha da intimidade do diário Freire não escreveu. Mas não raras vezes deixou sua esposa Nita Freire embaraçada ao descrever, dentro dos devidos limites, algo da sensualidade de sua vida amorosa com Nita. Assim aconteceu, por exemplo, nada menos que durante a sessão solene do Conselho Universitário da UNICAMP quando Freire foi agraciado com o título de Doutor Honoris Causa por aquela conceituada Universidade, em 16 de dezembro de 1986 (FREIRE, 2006, p. 474).

Paulo escreveu muitos poemas. Principalmente poemas de amor: em guardanapos de restaurantes, menus de bordo de companhias aéreas, bloco de notas de hotéis... Escreveu a sua esposa Elza, principalmente depois que a perdeu. Esses poemas foram devolvidos por Nita aos filhos de Paulo no dia seguinte ao de sua morte. Nita me informa por e.mail que Paulo escreveu muitos poemas de amor a ela, os quais ela guarda no relicário de sua intimidade. Alguns deles, mais próprios para uma publicação, encontram-se no prelo da edição ampliada

que Nita prepara para a segunda edição de seu livro *Nita e Paulo: crônicas de amor* (São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998) e cujo novo título é *Nós Dois*.

Nita Freireⁱⁱⁱ afirma que a primeira poesia escrita por Paulo, que seja do conhecimento dela, foi a “Recife sempre” (FREIRE; GUIMARÃES, 1987), escrita em fevereiro de 1969, na dor do exílio em Santiago do Chile, e que começava assim: “De Santiago te escrevo, Recife, - para falar de ti a ti, para dizer-te que te quero, - profundamente, que te quero (...) (p. 153-160)”.

Esse é um poema de amor à sua cidade. Freire não tergiversa quando declara amor a Recife usando palavras e expressões próprias de serem dirigidas a uma mulher amada. Esta foi uma entrada contundente de Freire no gênero literário da poesia. Entretanto, dentre todos os seus poemas, dos quais temos registros e aos quais tivemos acesso até hoje, a “Canção Óbvia” (1971) é o mais conhecido e é também certamente o mais belo:

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
(...) (FREIRE, 2000, p. 5).

É possível ler um continuum simbólico entre “Recife Sempre” e “Canção Óbvia”. É como se, na “Recife Sempre”, Freire tivesse feito sua primeira declaração de amor a uma cidade real, concreta, material; mas como se, desse amor primeiro, a partir de toda essa materialidade, ele se tivesse desprendido e voltado a um amor universal à cidade comum de todos homens, uma pátria-reino da liberdade e da justiça, tão inspiradamente insinuada na “Canção Óbvia”.

6 OS PERÍODOS DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS DE FREIRE: SUAS MARCAS HISTÓRICAS E CULTURAIS

Um texto emerge de um contexto, é dele produto e o expressa. O texto de Freire se desdobrou ao longo de 38 anos (1959-1997), expressando as mais diversas contingências pelas quais sua vida de educador se desenrolou.

Para efeito desta análise particular, tomemos como primeiro período de sua vida de educador atuante o que se desenvolveu de 1947 (quando, Bacharel em Direito, assumiu a

Diretoria da Divisão de Educação e Cultura do SESI, no Recife) até novembro de 1964 (sua partida para o exílio em La Paz e, logo após, para Santiago do Chile).

Nesse período de sua atuação no SESI Freire já revelava fortes traços do que viria a ser posteriormente o elemento principal de seu perfil pedagógico: a prática pedagógica como exercício do diálogo. Já observamos como o uso que, por exemplo, Bakhtin (1995), Bazerman (2006) e Bronckart (1996) fazem do conceito de *texto*, ultrapassa em muito o âmbito convencional do *material escrito*, e que essa ampliação do conceito de *texto* expressa melhor a riqueza semântica e etimológica da tessitura (tecido) intersubjetiva inerente a todo ato dialógico. O diálogo é, com efeito, o ato social que melhor reproduz metaforicamente o ofício do artesão do tear ao trançar fios e tecer uma peça^{iv}.

O diálogo foi concebido por Freire como o elemento de interligação e trança de sentidos nos círculos de pais e professores que organizou em diversas comunidades, quando Diretor da Divisão de Educação e Cultura do SESI. A idéia central era de que pais e professores têm experiências de vida valiosas, que devem ser compartilhadas; e que suas práticas cotidianas subjetivas precedem em valor o *corpus* técnico das teorias pedagógicas. Em *Cartas a Cristina* (1994) Freire recorda-se dessa experiência e relata:

Dávamos grande atenção, de um lado, à formação permanente das educadoras; de outro, à formação das mães e dos pais (p. 120);
Escolas e famílias passaram a compreender-se melhor, na medida que se iam conhecendo mais e diminuindo, assim, mútuas desconfianças (p. 122);
Maior abertura ao diálogo ao lado de maior compreensão das limitações de cada um de nós (p.128).

Na atuação de Freire no Movimento de Cultura Popular, a partir de 1960, e como técnico do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, a partir de 1962, seu Método de Alfabetização termina de formular-se, como sabemos, com a forte marca de ter como base o *exercício da palavra pelos participantes* analfabetos, que nos *Círculos de Cultura* eram convidados a narrar oralmente suas experiências de vida e os problemas cotidianos de sua comunidade, expressando eles próprios o sentido dessas suas experiências e problemas. No momento seguinte do método, como sabemos, a construção do universo vocabular a partir das palavras geradoras se fazia, igualmente, mediante uma apropriação viva, de cada sujeito, de sua história pessoal articulada com a história da comunidade, a partir de cuja relação se construía a leitura e a compreensão do mundo.

Não obstante essa rica experiência anterior de apropriação e manejo da linguagem em suas variadas expressões culturais, o primeiro texto teórico que Freire produziu foi, em 1959, a sua tese de doutoramento, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, publicada

postumamente (São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2002), cuja linguagem dominante não poderia ter sido outra que a acadêmica, expositiva e argumentativa.

Num segundo grande período de sua vida e obra (que se passa no exílio: no Chile, de 1964-1969; e nos Estados Unidos, de 1969-1970) encontramos Freire empenhado em práticas políticas e educativas, mas, sobretudo, num tempo de mais interioridade, de reflexão e de elaboração teórica sobre sua prática. É o período em que escreve quatro importantes obras: *Educação como prática da liberdade* (1967) que fundamenta e expõe seu método de alfabetização desenvolvido no Brasil; *Extensão ou Comunicação?* (1968) em que valoriza os saberes cotidianos dos camponeses e cobra dos agrônomos que não operem uma *invasão cultural* e sim uma *comunicação* cultural educativa; *Ação cultural para a liberdade* (1968), na mesma linha; e enfim sua principal obra, a *Pedagogia do Oprimido* (1968), que postula o diálogo no compartilhamento do mundo como princípio educativo.

A prática e a formulação teórico-metodológica de Freire, nesse segundo período, enfatiza um dos motes centrais de sua vida e obra: de que toda reflexão sobre a própria experiência vivida se desdobra em compartilhamento comunicativo. Ademais, ele ensina os agrônomos chilenos a fazerem o mesmo na relação com os camponeses (em *Extensão ou Comunicação*). E convoca os educadores a fazerem da sua prática educativa um compartilhamento do mundo, quando escreve uma de suas mais célebres frases: “Ninguém educa ninguém; ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

Em um terceiro período de sua vida e obra, Freire está em Genebra, de fevereiro de 1970 até junho de 1980 (FREIRE, 2006, p. 218), contratado como consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Nesse período, atua também como Professor na Universidade de Genebra. A partir de Genebra, desenvolve grandes projetos em alguns países africanos de língua portuguesa (Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola). Em consequência dessa ação, Paulo inaugura o gênero literário *cartas* em sua bibliografia^v, a partir da escrita de *Cartas à Guiné Bissau* (1977).

O recurso ao gênero de *cartas* vai se mostrar, a partir daí, em Freire, mais do que o recurso a um gênero como outro (como memorial, auto-biografia, entrevista etc.). A diferença está em que as entrevistas dadas foram reais, o memorial foi real etc. As cartas, ao contrário, não são cartas reais e sim são o uso “metafórico” desse gênero, para transmitir com intimidade e coloquialidade, ou seja, com mais verossimilhança aquilo que quer transmitir.

Freire declara esse propósito de sua comunicação no início da sua Primeira Carta Pedagógica (FREIRE, 2000):

Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães quanto, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores (...) (p. 26).

Mas a importância desse empenho de Freire está não tanto em buscar “aumentar a eficiência do processo comunicativo” e sim no fato de fazê-lo por meio deste gênero e não de outro. Ou seja, quando Freire escolhe um gênero de suporte metafórico como é o das cartas, está efetivamente aproximando todo o conjunto da sua obra para esse âmbito próprio do gênero textual das correspondências na coloquialidade. Aliás, o sinônimo de *carta* não por acaso é *correspondência*, ou seja, um diálogo por escrito! Pois toda carta suscita uma resposta, uma *co-respondência* do interlocutor. É esse efeito que Freire busca produzir com essa estratégia (gênero) de texto. Nessa perspectiva, as suas Cartas cumprem uma função tautológica no interior do seu discurso: tratar do processo educacional, como processo dialógico, dialogicamente.

É no quarto e último grande período de sua vida, a partir de 1980, quando retorna ao Brasil definitivamente, que Paulo Freire consolidará sua obra escrita como contribuição ao acervo do gênero de textos pedagógicos que buscam se desvencilhar do academicismo, desdobrando-se em (auto)biografias, narrativas, memórias, entrevistas, diálogos, cartas, e que têm-se mostrado como meios importantes para os processos de pesquisa, formação e ensino.

7 UM BREVE INVENTÁRIO DAS OBRAS DE FREIRE E SEUS RESPECTIVOS GÊNEROS DE TEXTO

Um rápido inventário de algumas das obras de Freire, não todas, será suficiente para demonstrar o importante e variado legado pedagógico e literário que deixou.

Em 1982 Freire publica com Sérgio Guimarães, *Sobre a Educação: Diálogos*, obra que, como o nome indica, é uma transcrição bem editada de um *diálogo* entre ambos, construído a partir da *memória* histórica de ambos e de suas respectivas experiências pedagógicas.

Em 1982 ainda, Freire publica uma obra (*A importância do ato de ler*), que contém elaborações teóricas sobre o ato de ler, considerações sobre a importância das bibliotecas populares para a alfabetização de adultos, mas, ao mesmo tempo, é um *memorial* de toda a

experiência de alfabetização de adultos desenvolvida por ele e sua equipe em São Tomé e Príncipe.

Em 1984 Ira Shor propôs a Freire um livro-diálogo (um *livro falado* como o caracterizou Freire), e eles o produziram mediante uma série de sessões de *conversas* no Canadá, que se concluíram em 1985 e resultaram nessa importante obra intitulada *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*.

Em 1986, produz-se outro texto característico desse mesmo gênero de texto *dialogal*, intitulado *Pedagogia: diálogo e conflito*, que consistiu na editoração de um *diálogo* muito bem articulado entre Paulo Freire, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães.

Ainda em 1986, outro texto importante é o resultado de uma extraordinária *conversa* entre Paulo Freire e Frei Betto, mediada pelo jornalista Ricardo Kotscho. Nesse *diálogo*, Freire e Betto falam com intensidade da paixão de suas vidas pelo que fazem: a educação popular (*Essa escola chamada vida. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*).

Em 1987, Freire volta a uma parceria com Sérgio Guimarães. Agora é Sérgio quem *entrevista* Paulo e extrai com incrível precisão e sutileza muitas informações e reflexões de Freire sobre sua vida, e esse tom do texto confere inteira propriedade ao título da publicação: *Aprendendo com a própria história*.

Ainda em 1987 Paulo Freire convida Myles Horton, conhecido ativista político dos direitos civis nos Estados Unidos, particularmente em sua luta pela desobediência civil contra o *apartheid* legal racista, para juntos *falarem um livro*. Essa expressão era do próprio Paulo, como relatam os organizadores do livro e a própria esposa de Paulo, Nita Freire, na Introdução dessa obra (*O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*). As conversas entre ambos aconteceram em dezembro de 1987, mas eles só concluíram a leitura dos manuscritos em janeiro de 1990, três dias antes de Myles entrar em coma e em seguida falecer.

A essa altura, Freire sofre a perda de sua esposa Elza e, poucos anos depois, reencontra Nita, agora estabelecendo com ela um relacionamento amoroso. Donald Macedo^{vi} é enfático em afirmar que, neste contexto,

Nita Freire não só re-inspirou Freire para que este voltasse a libertar toda a sua indignação e rebeldia de uma forma mais aprimorada e acessível, como também o influenciou substantivamente para que Freire abraçasse uma linguagem mais apelativa, menos densa e ainda mais poética.

Em 1991, quase dois anos depois de iniciada sua experiência como Secretário Municipal da Educação de São Paulo, Freire publica outro livro na mesma linha do gênero de

conversas, diálogos e depoimentos: A Educação na Cidade. A obra reúne o resultado de diálogos e entrevistas com jornalistas, sindicalistas e educadores a propósito dos enfrentamentos políticos e burocráticos da administração da educação numa metrópole como São Paulo, durante o governo democrático e popular de Luiza Erundina^{vii}.

Desde 1988 Freire desejava fazer uma revisão crítica da *Pedagogia do Oprimido*, 20 anos depois de sua produção. Isso só aconteceu em 1992, depois de deixar o oneroso cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo. Nesse texto, Paulo fala dela, a *Pedagogia do Oprimido*: “de como aprendi ao escrevê-la e até de como, ao primeiro falar dela, fui aprendendo a escrevê-la” (FREIRE, 1999, p. 13).

Em 1993, ainda tocado proximamente pela experiência de trabalho direto com as professoras e professores da rede municipal de São Paulo, Freire aborda um tema polêmico e escreve *Professora sim, Tia não. Cartas a quem ousa ensinar*, contra aquilo que ele chamou de “armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta (...)” (FREIRE, 1995, p. 25). O modo de estabelecer interlocução com essas professoras foi, mais uma vez, a escrita de *cartas*: ao todo, *10 Cartas Pedagógicas*.

Em 1994, movido como sempre por sua intensa afetividade, Paulo Freire escreve um conjunto de 18 *cartas* à sua sobrinha Cristina a qual, ainda adolescente quando ele esteve no exílio em Genebra, costumava lhe escrever pedindo que ele enviasse cartas a ela contando de sua vida no exílio. Paulo toma esse antigo mote e produz um extraordinário “texto de memória, sobre a memória”, como a ele se referiu Adriano Nogueira no Prefácio desse *Cartas a Cristina* (FREIRE, 1994, p. 9), alinhavando suas *memórias* para construir um texto (*auto*)biográfico de extraordinária densidade historiográfica e (*auto*)crítica histórica.

Em 1995, finalmente, Paulo volta em sua *memória* à sua infância, à sombra das frondosas mangueiras, jaqueiras, cajueiros e pitombeiras do quintal de sua casa, no bairro da Casa Amarela, no Recife. O tema já havia sido objeto de intensa conversa entre Freire e Sérgio Guimarães (*Sobre a Educação: Diálogos*, 1982). Envoltos pelos aromas e sabores de seu quintal de infância, Freire escreve o que talvez seja o seu *memorial* existencial mais denso, dois anos antes de sua morte: *À sombra desta mangueira*.

Paulo Freire voltou ao texto de gênero convencional na educação (no caso, expositivo e dissertativo) em *Pedagogia da Autonomia* (1996) mas agora com um estilo didático, amigável. *Ensinar é... ensinar é...* o ritmo repetitivo do texto parece um resíduo de memórias infantis do próprio Paulo (do mesmo modo como ativa as mesmas memórias nos leitores de

sua geração), da professora primária com sua didática de repetição ritmada da tabuada, das declinações verbais, das capitais dos estados e países, dos afluentes do Rio Amazonas etc. A *Pedagogia da Autonomia* é o livro da maturidade da obra de Paulo Freire, até porque é impossível não associar maturidade a autonomia.

Quando faleceu, em 02 de maio de 1997, de um enfarte agudo do miocárdio (FREIRE, 2006, p. 615), Paulo Freire deixou inacabada a Terceira de uma série de *Cartas Pedagógicas*, que ele preparava para uma nova publicação. Essas cartas inacabadas, sua viúva e biógrafa Ana Maria Freire as publicou postumamente sob o título de *Pedagogia da Indignação* (2000). A terceira carta foi escrita a propósito do assassinato do índio pataxó Galdino, ocorrido em 22 de abril de 1997. A carta começa assim:

Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranqüilo, numa estação de ônibus em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar... (FREIRE, 2000, p. 65).

A Carta termina como um testamento final do compromisso de Freire com a vida e com a dignidade da pessoa humana:

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros... (FREIRE, 2000, p. 67).

Estas foram as últimas palavras escritas por Paulo Freire.

O que essa variedade de gêneros de texto utilizados por Paulo Freire revela é, de um lado, a extraordinária afinidade que esse educador cultivou entre seu modo existencial, ético e estético de viver, e seu modo de agir politicamente e de comunicar-se com o mundo: o diálogo, a simplicidade do convívio, a coloquialidade, a vida compartilhada. De outro lado, com os resultados que alcançou (ser reconhecido como Patrono da Educação Nacional no Brasil e ser, ademais, uma referência mundial em educação pela e para a liberdade, a justiça e a vida para todos), ele deixa um legado de valor inestimável a todas as educadoras e educadores: que a ação e a formação educativa só se constituem mediante um movimento simultâneo de auto-apropriação e de compartilhamento.

Com esse rico uso pedagógico dos gêneros de textos, Freire faz avançar o campo pedagógico para sobrepô-lo em parte ao campo literário, o que permite operar também novas referências para uma educação literária, pelo efeito de ampliação do campo da linguagem *na* educação e da linguagem *da* educação.

8 A DIVERSIDADE DE GÊNEROS DE TEXTO COMO LEGADO PEDAGÓGICO E LITERÁRIO DE FREIRE

O vocábulo "legado" contém um significado especial que cabe ser preliminarmente destacado. Não é por acaso que esse étimo de origem greco-latina permaneceu com significado estável nas principais línguas portadoras e promotoras da cultura ocidental ao longo de séculos. A raiz do vocábulo (e de seus muitos e diversos derivados) está em *leg-*. Em grego, o verbo *légein* vem de uma história etimológica de muita densidade econômica e cultural. Originalmente, *légein* significava *recolher* (em latim: *prehendere*), realizar a *colheita*, *colher* o que se plantou e se cultivou com o trabalho. Daí, por extensão metafórica, veio a significar o que não apenas as mãos e braços produzem, mas o que também a *mente* humana faz: *légein*, agora, é a ação de compreender (*cum-prehendere*) o mundo, recolhê-lo, juntá-lo, abarcá-lo, assimilá-lo, usufruí-lo como fruto que se cultivou. É daí que resultou o conceito de inteligência (*intus-legere*): ler por dentro, sendo o *ler* já uma redundância desse mesmo significado de *recolher* o mundo (*légein* > *legere* > *leer* > *ler*)^{viii}. Daí, também, derivou *logos* (como razão), *lógica* (como o *modus operandi* da razão), e *logos* como discurso, fala ou enunciação da razão.

Nas línguas neolatinas, naturalmente, encontramos com abundância esse étimo *leg-*: ele deu origem a *collectio* (colecção), *dialogus* (diálogo), *legio* (legião), *collegium* (colégio), *lectio* (lição), *legere* (ler), *legal* (legal), entre outros. Finalmente, deu origem ao vocábulo que aqui nos interessa, e que se mostra com o mesmo sentido em diversas línguas europeias contemporâneas: *legacy* (ingl.), *legato* (ital.), *légat* (franc.), *Legat* (alem.), *legado* (port., esp.).

"Legado" é, assim, o conjunto de "bens" ou "frutos" de uma pessoa, ou instituição, ou povo, reunidos e postos à disposição para serem transmitidos a outrem, a outros, a outras gerações, para serem por eles *recolhidos*. A devoradora cultura do mercado, que reduz tudo à sua lógica, não logrou, neste caso, impor como significado primeiro de "legado" o sentido de "conjunto de bens econômicos". A densa história desse vocábulo no universo da cultura e da filosofia, ao contrário, preservou fortemente a ideia de que um legado, seja no campo da cultura, da ciência, da política, das artes, é um *patrimônio* de ideias, de valores morais e éticos, um *êthos* singular, que se manifesta não apenas como um conjunto de bens e produtos materiais deixados em herança coletivamente, mas também como exemplo, como testemunho de vida, como testamento de vida.

É precisamente nesse ponto que a ideia de "legado" de Paulo Freire encontra sua máxima densidade. E é nesse sentido que buscamos explorar aqui os principais traços do

patrimônio de ideias, de práticas e de valores que ele legou com seus textos, em seus diversos gêneros, à educação brasileira e à educação mundial.

Esse é o seu legado pedagógico e literário para nós.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Cristina. **Consciência argumentativa entre as educadoras tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas indígenas**. 2007. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo Veintiuno, 1995.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa**. 2001. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2001.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif**. Lausanne: Dalachaux et Niestlé, 1996.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. In: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs). **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CRISTÓVÃO, Vera L. L.; NASCIMENTO, Elvira L. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Cartas à Guiné Bissau.** Registros de uma experiência em processo. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Correspondências.** Depoimento à Revista Nova Escola [dez. 1994]. São Paulo. Disponível em:

http://www.projeto memoria.art.br/PauloFreire/biografia/08_biografia_correspondencias.html

Acesso em: 07 mai. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

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

_____. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** 4 ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre a Educação:** diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando.** Conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et alii. **Gêneros orais e escritos na escola.** Organização e tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VELOSO, Caetano. Língua. Intérprete: Caetano Veloso. In: Velô. Philips/Polygram, Brasil, 1984, LP.

Notas:

ⁱ Observe-se que o vocábulo *texto* em algum momento histórico passou a referir-se à atividade dialógica comunicativa entre os seres humanos por sua aproximação analógica ao processo de produção de tecidos (*textum*).

ⁱⁱ Trata-se da biografia *Paulo Freire*. Uma história de vida (Indaiatuba: Villa das Letras, 2006). Essa biografia foi minuciosamente elaborada ao longo de sete anos por Ana Maria Freire. Acompanhei de perto sua dedicação e seriedade na sua organização, com a responsabilidade que o assunto requeria.

ⁱⁱⁱ Em depoimento a mim, por e.mail, em 06 de maio de 2012.

^{iv} Ver item *A diversidade de gêneros de texto como legado pedagógico e literário de Freire*, à frente.

^v Tive o privilégio de compartilhar com Paulo Freire a escrita de parte desse texto, pois sendo eu estudante, na época, na Universidade de Genebra, fui convidado por ele para ajudar na revisão desse texto e de outros, à medida que ele os escrevia.

^{vi} Em depoimento por e.mail a mim, em 07 de maio de 2012.

^{vii} Tive a honra de participar, como Secretário dos Negócios Extraordinários e Chefe de Gabinete da Prefeita, do governo de Luiza Erundina à frente da Prefeitura da cidade de São Paulo (1989-1992), ao lado de Paulo Freire, Marilena Chauí, Paul Singer, José Eduardo Martins Cardozo, Dalmo Dallari, Helio Bicudo, Aldaíza Sposati, Mário Sérgio Cortella, Ana Maria Saul, Guido Mantega e tantos outros notáveis.

^{viii} Paulo Freire gostava dessa expressão "leitura do mundo".