

Leituras de Freire, escritas de si: cartas que humanizam a formação

Reading Freire, self-writing: letters that humanize the formation

Lecturas de Freire, escrituras de sí: cartas que humanizan la formación

Bruna Sola da Silva Ramos
Universidade Federal de São João del-Rei
brunasola@ufsj.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-9478-9393>

RESUMO

O presente artigo se debruça sobre o universo das cartas pedagógicas e busca desvelar sua potencialidade como instrumento dialógico de uma formação docente humanizadora. Fruto de uma pesquisa-formação desenvolvida a partir de um projeto de ensino que possibilitou, a professoras e professores em formação, a leitura dos livros-carta de Paulo Freire e a escrita de cartas-resposta a ele remetidas, este texto se constitui de um triplo gesto: explicita as arquiteturas dessa co-respondência; desfia o jogo inventivo gestado no estranhamento da escritura experimentada e anuncia a escrita de si como força expressiva do desnudamento do “eu”, na construção do diálogo epistolar com Paulo Freire. No movimento analítico empreendido a partir das cartas escritas pelos estudantes e de depoimentos por eles produzidos acerca da experiência vivida, desvelou-se uma escrita que se traveste em testemunho, reflexão, posicionamento e pergunta, constituindo rastros fundantes de uma formação dialógica humanizadora.

Palavras-chave: Cartas pedagógicas. Paulo Freire. Diálogo epistolar. Escritas de si. Formação docente.

ABSTRACT

This article focuses on the universe of pedagogical letters and seeks to unveil its potential as a dialogical instrument of a humanizing teacher education. As a result of a research-formation developed from a teaching project that enabled teachers in process of formation to read Paulo Freire's letter-books and write letters to him, this text is made up of a triple gesture: makes clear the architectures of this co-respondence; unravels the inventive game created in the strangeness of experienced writing and announces the writing of the self as an expressive force of the denuding of the "I", in the construction of the epistolary dialogue with Paulo Freire. In the analytical movement undertaken based on the letters written by the students and the testimonies produced by them about the lived experience, a writing was unveiled that takes the form of testimony, reflection, positioning, and questioning, constituting fundamental traces of a humanizing dialogical education.

Keywords: *Pedagogical letters. Paulo Freire. Epistolary dialogue. Self-writing. Teacher formation.*

RESUMEN

Este artículo se centra en el universo de las cartas pedagógicas y busca develar su potencial como instrumento dialógico de una formación docente humanizadora. Fruto de una investigación-formación desarrollada desde un proyecto docente que permitió, a las profesoras y a los profesores en formación, leer los libros cartas de Paulo Freire y la escritura de las cartas de respuesta que le enviaban, este texto se constituye en un triple gesto: explica las arquitecturas de esta correspondencia; desenmaraña el juego inventivo engendrado en la extrañeza de la escritura probada y anuncia la escritura de uno mismo como fuerza expresiva del desnudamiento del «yo», en la construcción del diálogo epistolar con Paulo Freire. En el movimiento analítico emprendido desde las cartas escritas por los estudiantes y los testimonios producidos por ellos acerca de la experiencia vivida, se desveló una escritura que se cruza en testimonio, reflexión, posicionamiento y pregunta, constituyendo huellas fundacionales de una formación dialógica humanizadora.

Palabras clave: *Cartas pedagógicas. Paulo Freire. Diálogo epistolar. Escrituras de sí. Formación docente.*

Prezado leitor, Prezada leitora,

Trago de minha história de vida o fascínio pelas cartas, que enredou as apostas que nelas fiz e (re)faço como interfaces do diálogo. Neta de italianos refugiados ao Brasil no pós-guerra de 1945, presenciei, por anos a fio, minha avó Olga enviar e receber cartas. Cartas que viajavam entre o interior do estado do Rio de Janeiro e uma pequena cidade italiana chamada *Vignola*, levando e trazendo consigo muito mais do que palavras escritas de próprio punho em papel alinhado, mas partilhas do cotidiano, memórias do vivido, desejos e afetos (in)confessos de uma vida sempre dividida. Nesses tempos idos, o toque do carteiro à porta de nossa casa era chamado esperançosamente aguardado. Porque a carta resguardava em si a própria corporalidade daqueles que minha avó tanto amou e a quem nos ensinou a amar pelos traçados do diálogo epistolar.

Também era comum que eu e meus irmãos ouvíssemos de nossos pais uma conversa amorosa sobre as cartas trocadas no período do namoro em que estiveram afastados um do outro: ele, no Brasil; ela, na Inglaterra, já em fins da década de 1960. E mais uma vez, atravessando o oceano, um balé de cartas que iam e vinham para dizer de saudade. Relíquia guardada por minha mãe em caixa adornada e tesouro de família a ser preservado como memória do amor que presenciamos haver entre nossos pais por toda uma vida.

Eu mesma experimentei o gosto pelas cartas na minha infância e adolescência. Naquele período era comum que colecionássemos papéis de carta perfumados e coloridos, cuidadosamente organizados em pastas e objeto de permutas entre amigas. Mas no decorrer de minha juventude, tempo de progressiva digitalização e conexão em rede, o gesto de escrever e receber cartas foi se tornando coisa do passado, ou melhor, do “tempo do onça”, como prefere Manoel de Barros (2001, p.17). Diz-nos o poeta pantaneiro, em “A namorada”, que no “tempo do onça” era mais ou menos assim:

Havia um muro alto entre nossas casas.
Difícil de mandar recado para ela.
Não havia e-mail.
O pai era uma onça.
A gente amarrava o bilhete numa pedra
presa por um cordão
E pinchava a pedra no quintal da casa dela.
Se a namorada respondesse pela mesma pedra
Era uma glória!
Mas por vezes o bilhete enganchava
nos galhos da goiabeira
E então era agonia.
No tempo do onça era assim.

Hoje, o que pode uma carta em tempos de correio eletrônico? Seria o gesto de escrever cartas uma atitude envelhecida ou suplantada pela conexão em rede nesses tempos que correm velozes? No “tempo do onça” viviam-se as agonias dos bilhetes enganchados em goiabeiras. Agora é tempo de renovados tormentos. Vem de Galeano (2006, p.149) a afirmação de que “nunca as tecnologias das comunicações foi tão aperfeiçoada; no entanto, nosso mundo se parece cada vez mais com um reino de mudos”.

Esta antinomia tão bem divisada por Galeano aguça o lugar crítico que aqui se intenciona partilhar. Que sentidos há para uma sociedade que emudece, curiosamente, no transcorrer de um momento histórico marcado pela primazia de modernos artefatos tecnológicos de informação e comunicação? Como nos alerta Galeano (2006), é preciso questionar por que não cessa de crescer o número dos que têm direito a escutar e ver, a apreciar e consumir, ao passo que se tem reduzido vertiginosamente o número dos que têm o privilégio de se exprimir e criar.

Daí, que, em tempos de vivências instantâneas circunscritas sob o signo da informação, há que revivermos a *experiência* como aquilo “que nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p.26).

Pois a grande questão que se coloca para nós – educadoras e educadores – é o compromisso com uma experiência ético-estética que possibilite a educandos e educandas fazerem-se *sujeitos da experiência* (LARROSA, 2002) e, com isso, experimentarem o seu mundo como *corpos conscientes* (FREIRE, 2012) e não como *corpos dóceis* (FOUCAULT, 2004) ou *corpos precarizados* (ARROYO, 2012). Porque, como afirma Larrosa (2002, p. 26), “somente o sujeito da experiência está (...) aberto à sua própria transformação”.

Com esse movimento de abertura à experiência, diante da temporalidade imanente de nossas relações, diviso nas cartas a potência da materialidade que não nos deixa isolar ou nos furtar do tempo de uma radical alteridade constituinte. Aquele que se corresponde escreve não apenas para realizar um projeto de dizer, mas de dizer-se (GASTAUD, 2009, p. 19) e em virtude do gesto da escrita – que é também de leitura e releitura – a carta atua tanto sobre aquele que a envia, como sobre aquele que a recebe.

Com base nesse pressuposto, e assumindo o valor da experiência, construímos, com professoras e professores em formação inicial e continuada, no interior de uma universidade pública mineira, uma possibilidade de dialogar com Paulo Freire por meio das cartas. No presente artigo, buscamos evidenciar as arquiteturas desse trabalho formativo-investigativo e nos dedicamos a compreender como os estudantes experimentaram a produção das cartas a Paulo Freire, na perspectiva de desvelarmos a potencialidade humanizadora da escrita que nelas se inscreveu.

Arquiteturas da co-respondência

Em busca da “vitalidade ‘conversadeira’ do discurso epistolar” (MORAES, 2007, p.118) e da cumplicidade que as cartas resguardam e incitam, Paulo Freire reinventou o protocolo epistolar, assumindo a carta não como gênero de produção, mas, como a própria interface do diálogo. Nesse sentido, nos deixou obras inteiras escritas como cartas, para que fossem lidas, respondidas, reescritas e reinventadas – naquilo que se poderia chamar de um permanente diálogo com o mundo (COELHO, 2011). Em suas cartas pedagógicas, Paulo Freire procurou não apenas comunicar seus pensamentos, mas materializar a amorosidade que se (re)faz continuamente no diálogo como compromisso com o outro.

Eu faço cartas como quem fala de coração a coração.
Eu faço cartas como quem chora, de desespero, de aflição.
Eu faço cartas como quem canta,
Como quem ri,
Como quem grita.

Eu vos faço cartas porque vos amo,
(...)
Ninguém chega sem partir.
Ninguém parte sem ter ficado
um pouco.
Estamos sempre partindo,
chegando,
ficando.
Eu faço cartas como quem fica,
como quem parte,
como quem chega,
como quem anda.
Eu faço cartas como quem ama.
(FREIRE in ARAÚJO FREIRE, 2013, p.50)

Cartas que assumem o qualificativo pedagógico, no dizer de Camini (2012), são aquelas que tratam de questões que dizem respeito à formação humana, constituindo aprendizagens que se entrecruzam e comunicam. Portanto,

Uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. (...) uma carta pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar sangue, carne e ossos pedagógicos. (CAMINI, 2012, p. 35)

Cartas “grávidas de pedagogia” são aquelas que semeiam uma comunicação humanizadora e movem as pessoas em outra direção. São cartas que incidem na formação humana, pedagógica e política dos sujeitos, tornando-os “mais gente” (CAMINI, 2012). Esse é o anúncio que resguarda a possibilidade de compreendermos as cartas pedagógicas como instrumentos de inscrição, de reflexão e de transformação dos sujeitos da formação docente.

De acordo com Paulo Freire (2014), as cartas, de um lado protegidas do simplismo e, de outro, da arrogância do cientificismo, escritas com seriedade e segurança, deixam transparecer a abertura ao diálogo e à interação, vez que se apresentam

(...) resguardadas da arrogância que intimida e inviabiliza a comunicação, da suficiência que proíbe o próprio suficiente de reconhecer sua insuficiência, da certeza demasiado certa do acerto, do elitismo teorista, cheio de recusas e indisposições contra a prática ou do basismo negador da teoria, do simplismo reacionário e soberbo que se funda na subestimação do outro (...) (FREIRE, 2014, p.42-43).

Assim, nos ancoramos na proposição das cartas pedagógicas para construir uma espécie de “diálogo póstumo” com Paulo Freire. Como entendemos que o pacto epistolar não se cumpre quando uma carta fica sem resposta (GAUSTAUD, 2009) – o que significa dizer que toda carta porta em si desejo responsivo – inventamos a possibilidade de dialogar com Paulo Freire por meio da escrita de cartas-resposta às cartas pedagógicas que este nos legou por meio de seus livros-carta: *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2013); *Cartas a Guiné-Bissau* (FREIRE, 2011); *Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 2012); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2014).

No interior de nossa universidade pública, em três frentes paralelas e sustentadas por uma visão relacional e permanente de formação – Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação e Grupo de Pesquisa-Extensão em Educação – desenvolvemos com um grupo de trinta estudantes uma experiência de co-respondência com Paulo Freire, feita da leitura-estudo dos livros-carta do autor e da escrita de cartas-resposta a ele remetidas, como um convite ao encontro e ao confronto de suas leituras de mundo.

Foram ao todo seis cartas escritas a Paulo Freire: a primeira, fundamentada na pergunta: *Quem estou sendo eu, co-respondente de Freire?* – em que os estudantes se apresentaram a seu interlocutor; outras quatro cartas em que puderam elaborar sua contrapalavra aos livros-carta estudados e debatidos coletivamente em sala de aula; e uma carta de despedida, que encerrou o processo de escrita das cartas pedagógicas, fazendo-se uma espécie de carta-compromisso das professoras e professores em formação.

Como espaços abertos ao diálogo, as cartas se fizeram instrumento pedagógico para a “escuta” do encontro entre a voz de Paulo Freire e a voz dos estudantes. Porque, “mais do que desenvolver um ponto de vista, a carta deve fazer ouvir uma voz (DEFFAND apud COELHO, 2011, p. 46). Desse modo, as cartas pedagógicas pretenderam a inscrição da voz própria dos estudantes no contato dialógico com Paulo Freire. Algo em torno do que Camini (2012) suscita como sendo a necessidade de elaborar nossas próprias cartas pedagógicas para materializarmos o nosso desejo de comunicar educação.

Este projeto de ensino desenvolvido na formação de professores, a partir de disciplinas ministradas na graduação e na pós-graduação, alongou-se como uma pesquisa-formação realizada em estágio pós-doutoral, entre 2018 e 2019, no contexto da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco, sob supervisão da professora Maria Eliete Santiago. Instigava-nos questionar: como a nova geração de estudantes em

Educação, formando-se para a docência e para a pesquisa no interior de uma universidade pública mineira, dialoga e se co-responde com o pensamento crítico-humanizador de Paulo Freire, por meio de cartas pedagógicas?

No *quefazer* desta pesquisa-formação construiu-se uma metodologia crítico-criativa em que as cartas se fizeram não apenas interface do diálogo e instrumento de formação docente, mas objeto e fonte de investigação. Nesse cenário, a Metodologia de Investigação Temática, vivenciada e apresentada por Paulo Freire (1987) na *Pedagogia do Oprimido*, delimitou-se como a grande inspiração teórico-metodológica desta pesquisa-formação. Isso se fez sentir não somente quanto ao caráter problematizador do estudo, da leitura, da escrita e do compartilhamento das cartas, mas também quanto ao movimento analítico empreendido, feito do desvelamento das temáticas geradoras que infundiram múltiplas possibilidades de sentidos às cartas produzidas.

Investigar os temas geradores caracterizou-se pela investigação do pensamento dos estudantes referido à realidade, a fim de conhecer os próprios sujeitos que encarnam este pensar no movimento de significação da materialidade social circundante. Com fundamento em Freire (1987), entendemos que é no processo de tematização que se recolhem os indícios da percepção da realidade que os sujeitos têm ou estão tendo.

Desse modo, naquilo que Freire (1987) denominou por *delimitação temática* foi onde nos amparamos para empreender a análise das 180 cartas escritas pelos estudantes e dos 30 depoimentos escritos que estes produziram acerca do processo experimentado. Este material tornou-se objeto de análise da pesquisadora na busca pelo encadeamento dos temas significativos e esta análise nos levou à elucidação de duas zonas de delimitação temática, intrinsecamente relacionadas: o “espírito” das cartas, movimento relacionado à delimitação de seus dizeres, que passam a ser signos ou indícios a serem interpretados; e a construção do diálogo epistolar, movimento relacionado à delimitação dos modos de produção dialógica por meio das cartas.

No presente artigo, debruçamo-nos sobre a construção do diálogo epistolar com Paulo Freire, na perspectiva de entrevermos as possibilidades das cartas pedagógicas como instrumento da formação humanizadora de professoras e professores. Aqui, sob autorização expressa dos sujeitos participantes do processo formativo-investigativo, seus nomes verdadeiros foram preservados, resguardando o lugar de fala e a autoria de seus dizeres.

Do estranhamento ao jogo inventivo: o encontro epistolar com Paulo Freire

O estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos).

(Carlo Ginzburg, 2001)

Cartas são artefatos temporais. Daí que escrever cartas em tempos de correio eletrônico possa ser considerada atitude envelhecida e até mesmo superada. Acrescente-se a isso o fato de que a carta seja endereçada a Paulo Freire, sujeito que já não mais conosco partilha do plano físico de existência (“encantou-se”, como em dizer machadiano). À primeira vista talvez dirias tratar-se de uma abstração desmedida. “O que pode hoje uma carta?” (COSTA, 2013, p.88). O que dizer em cartas que não serão entregues ao seu destinatário? O que esperar de cartas que não poderão ser respondidas? Como é possível, diante do corpo do interlocutor que jaz inerte, tecer a vida que pulsa entre as linhas de uma carta? Desse encontro com o inesperado, já nos primeiros gestos do intercâmbio epistolar com Paulo Freire, despontou um sentimento muito enfatizado no discurso dos professores e professoras em formação: o *estranhamento*.

Interessa-nos, portanto, compreender o movimento construído por estes sujeitos para “alcançar o estranho” (MORAES, 2010), e ao alcançá-lo serem capazes de mobilizar um jogo criativo-inventivo que circunscreve em seus próprios limites o tempo inventado de uma partilha singular. Estranhar, aqui, é assumido junto com Moraes (2010) no sentido mesmo de se admirar, de se espantar diante da falta de conhecimento ou de costume, assombrar-se em face do desconhecido, incomodar-se diante de uma nova realidade ou a ela inconformar-se. E sua força reside justamente naquilo que subjaz ao entendimento de Ginzburg (2001): enxergar mais, apreender algo mais profundo, que, quiçá, nos impeça de tornar banal a nossa própria realidade.

Nas camadas mais superficiais deste estranhamento desponta o próprio gesto da escrita das cartas, ou mais propriamente, a declarada “falta de costume” da nova geração de professores e professoras em formação de ler-escrever e enviar-receber cartas. Segundo afirmou a estudante de pós-graduação Larissa Simões, em depoimento escrito: “No começo senti uma estranheza que penso ter sido causada por alguns fatores como a falta de costume de escrever cartas e até mesmo de ler, ter sido o primeiro contato com

esse tipo de obra”. Fato é que os “costumes” são outros em tempos de vivências mediadas por modernos artefatos de comunicação em uma cultura de convergência midiática.

Para a estudante Rosilaine Ferreira, estudante da pós-graduação, “a carta é um gênero textual em desuso devido ao avanço tecnológico digital, porém ela tem seu charme e importância”. Este entendimento encontra eco na fala de Bianca Damas, também estudante de pós-graduação, que afirma, a princípio, ter havido “certa resistência ao projeto e uma dificuldade de entender como seria a dinâmica das correspondências”. Nas camadas mais visíveis do estranhamento experimentado no processo formativo constituído pela escrita de cartas, podemos vislumbrar o distanciamento dos estudantes de uma prática social que vem perdendo eco nos movimentos de comunicação da sociedade contemporânea. O estranhamento na recepção da proposta formativa constitui-se de uma aproximação conflituosa entre um suporte de comunicação que não mais se encontra na base das interações sociais da juventude contemporânea e a visão diferenciada que dele se buscou explorar no processo formativo experimentado.

Problematizarmos a potência epistolar em tempos nos quais são instantâneos os fluxos de comunicação e escrever cartas vem se tornando uma atitude envelhecida pelo tempo e em vias de superação – algo em torno do que Larrosa (2009) anuncia como o “caráter já anacrônico da carta” – nos leva a tomar as cartas como artefatos temporais. E é justamente pensando na temporalidade das cartas, que nos interessa destacar o depoimento do estudante Jonathan Oliveira:

A primeira sensação que posso descrever é a da estranheza. Quando, ao escrever a segunda carta, percebi que escrevia ao autor morto reli o escrito com surpresa. É fato que tal situação era notória desde o início do processo, mas foi na segunda carta que de fato percebi que a carta era endereçada à memória, à herança do autor entre nós. Esse sentimento perdurou até a última carta, quando a despedida era um fato que já havia sido consumado antes do adeus. (Jonathan Oliveira, estudante de pós-graduação, em depoimento escrito)

Por entre as figuras do estranhamento, o estudante é tomado de assombro quando se apercebe do inusitado: “escrevia ao autor morto!”; como se com esta afirmação declarasse a si mesmo a absoluta insensatez do gesto de escrita. Diante da experiência vivida nos limites da perda da familiaridade com o gesto epistolar, exigente de corpos vivos e comunicantes, dá-se, então, a passagem ao campo do insólito e do inquietante. Justamente por estranhar o remetente “morto” é que o estudante encontra a possibilidade

de adentramento em uma nova dimensão, passível de ser vivenciada apenas pelo olhar estético, e nela compor uma reconstrução imaginária do interlocutor.

Com o deslocamento do olhar, se tece o movimento e a transformação: o estudante entende que seus escritos se direcionam não à abstração de um corpo-morto, mas à realidade de um corpo-vivo, perpetuado pela memória e pela herança que Paulo Freire nos deixou e que sobrevive à recomposição do tempo e da história. Ausência pensada como lugar para outras significações. É desse modo que o estranhamento se faz um mecanismo que nos permite enxergar além das representações e evitar que o conhecimento prévio que construímos acerca de determinado objeto obscureça uma compreensão mais profunda da realidade.

Também parece se anunciar, no dizer dos estudantes, como fonte de estranhamento vivido no processo de escrita de cartas a Paulo Freire, a quebra do pacto epistolar. É que toda carta porta em si desejo de resposta: em movimento de co-respondência urge a contrapalavra. Mas, para a já referida estudante, Larissa Simões, escrever as cartas “sabendo que ‘não’ teria uma resposta, que a carta nunca chegaria a seu destino” foi a maior dificuldade enfrentada no processo de produção das cartas. Sentimento esse que parece se alongar no dizer da estudante de graduação Iamê Rezende, para quem o processo de escrita “a priori causou estranhamento”, pois “era muita abstração pensar em escrever para alguém que não teria como responder”.

O que esse estranhamento indicia a respeito da natureza responsiva das cartas? Em primeira mão, reafirma o entendimento comum sobre o protocolo epistolar: o de que toda carta enviada exige uma resposta, “e se isto não ocorre, seria como o silêncio que se instaura numa interação face a face” (ANDRADE, 2010, p. 195). Daí que a força do estranhamento experimentado pelos estudantes diante da impossibilidade da resposta de Paulo Freire tenha suscitado a necessária re-ordenação do pacto epistolar. O deslocamento do olhar estético permitiu aos estudantes imergirem no jogo inventivo e perceberem possibilidades de resposta onde antes só se entrevia a sua impossibilidade. Com isso, nos ajudam a pensar que o protocolo epistolar está muito mais relacionado ao movimento de escritura que dá vida à carta, à partilha das singularidades que nela se inscrevem, do que propriamente ao gesto de enviá-la e recebê-la.

Alguns trechos dos depoimentos escritos por estudantes, ao se pronunciarem acerca do processo formativo vivido a partir da co-respondência com Paulo Freire, nos

ajudam a compor o quadro de respostas possíveis advindas do gesto de estranhamento da troca epistolar.

A priori causou estranhamento (...) mas no decorrer das cartas e dos livros, além do diálogo coletivo nas aulas ser muito gratificante, ler Freire foi me ajudando a pensar em respostas para as minhas indagações a respeito do meu papel enquanto pessoa que transforma o mundo e enquanto educadora (...). Sendo assim, parecia que Freire me respondia. (Iamê Rezende, estudante de graduação)

Passada essa primeira estranheza já não tinha mais o receio de não receber uma resposta (...). Cada carta escrita, cada resposta escrita ou recebida de um colega, cada carta lida me fizeram ter um sentimento de proximidade com um Paulo Freire vivo, como se cada um de nós carregássemos um pedacinho seu e o mantivéssemos presente durante todo o processo. (Larissa Simões, estudante de pós-graduação)

As respostas para minhas questões nas cartas não serão respondidas, nem comentadas, no entanto, é possível que a cada releitura da obra de Freire, a cada releitura do mundo, do homem, vou acreditar estar me co-respondendo com as ideias de Freire. (Gabriel Teodoro, estudante de pós-graduação)

Senti que realmente estava me correspondendo com ele (...). (Andreia Evangelista, estudante de graduação)

Percebe-se, dessa forma, junto a Becker (2012, p.112), que o estranhamento se constitui como um “re-ver sobre o cotidiano”, uma observação mais atenta dos elementos que estão a nossa volta, “não como objetos de função típica, mas como instigantes invólucros de inúmeros significados”. Na experiência de diálogo epistolar com Paulo Freire, foi justamente o estranhamento que instigou professores e professoras em formação a escaparem da falácia que identifica a carta “a verismo, a realismo ou naturalismo, em um exercício de expulsão necessária da carta de todo imaginário” (NEVES, 1988, p. 192). Quando se faz do estranhamento e do distanciamento mecanismos que permitem enxergar para além do que está dado, é que a atitude criativa dos estudantes começa a inaugurar o jogo inventivo com Paulo Freire, possibilitando a eles, como nos versos de Quevedo, “escutar os mortos com os olhos”.

Tento escrever para Paulo como escreveria a alguém que está longe e que quero contar as novidades, alguém que vale a pena compartilhar momentos e pensamentos mais íntimos. Uma coisa que mantive em todas as minhas cartas foi falar de Paulo como se vivo fosse porque,

sei que ele está presente em todos nós pelo seu exemplo, pelas suas obras... não falei a um Paulo de matéria frágil e morta. Não fiquei pensando que estava falando a alguém que não poderia me responder, acho que ele, em algum lugar está olhando e rindo com aquela ternura com que ele ria. (Paula Gomides, estudante de pós-graduação, em depoimento escrito).

Cartas presentificam a imagem do outro e preservam a sua própria corporeidade. Como parte do jogo inventivo, um Paulo Freire vivo, ou simplesmente *Paulo*, foi assumido como presença, por seu exemplo, por suas obras e por seu legado que nos convida continuamente à reinvenção.

Entre testemunhos e reflexões: diálogo e co-responsabilidade na formação de educadores

Entendo a experiência vivida como uma oportunidade de autoconhecimento e também de diálogo com as obras de Paulo Freire, conhecendo-o um pouco mais intimamente. Os momentos que eu dedicava para a realização das atividades, tais como o estudo das obras e também a escrita das cartas eram momentos de imersão, programados (e não à esmo) e que me permitiam resgatar minhas lembranças para que fosse possível ter um pouco de empatia com as obras lidas e também devolver ao Paulo um pouco da intimidade que ele demonstra em seus livros-carta. Eram momentos em que eu precisava “olhar” para dentro de mim e tentar devolver algumas das minhas impressões em forma de textos para comentar, compreender e também dividir algo meu. (Paula Gomides, estudante de pós-graduação, em depoimento escrito)

Penso que o tom de minhas cartas é de afeto e cumplicidade, já que eu tomava a escrita das mesmas como um momento de testemunhar algo muito pessoal e existencial a alguém. Penso que essa modalidade mais “informal” de escrita me permitiu dar voz a certos “segredos” e sentidos subjetivos que um texto mais formal não abarcaria. (Luana Aires, estudante de pós-graduação, em depoimento escrito)

Os trechos de depoimentos escritos pelas estudantes e transcritos em forma de epígrafe anunciam uma das implicações mais significativas do trabalho realizado com as cartas pedagógicas: a “escrita de si” (FOUCAULT, 2004; GOMES, 2004; SOUZA et al, 2014) que nelas se inscreveu. Seus dizeres nos permitem entrever que o gesto de escrever cartas – gesto demandante de introspecção – suscitou um olhar para dentro (de forma “programada e não à esmo”, como bem aponta a estudante Paula), uma espécie de ensimesmamento para poder dar-se a Freire em contrapalavra e, desse modo,

“testemunhar algo existencial” ou “devolver a intimidade” que o educador conosco compartilhou em suas cartas pedagógicas.

O léxico utilizado pelas estudantes para apreciar o vivido na co-respondência com Paulo Freire traz importantes indícios da escrita inscrita em sua formação. Falamos aqui em termos/movimentos como imersão, autoconhecimento e testemunho; empatia, intimidade, afeto e cumplicidade; ainda, voz, sentidos e compreensões. Palavras-movimentos que remetem ao humano que habita o “eu” de cada estudante e à humanidade que habitou o encontro de formação construído com Paulo Freire por meio das cartas pedagógicas.

Assim, o pressuposto que assumimos na base da composição deste artigo é o de que as cartas pedagógicas deixaram entrever a força expressiva do desnudamento do “eu” no encontro epistolar “com” Paulo Freire. Em profunda concentração sobre si, tendo seu corpo marcado pela escrita que produz, o sujeito-estudante-escritor, dialeticamente, inscreve a si no compasso em que se dirige para fora de si, buscando o outro em diferentes planos de significação. É na inscrição desse “eu”, que, com sua contrapalavra, rumo ao encontro dialógico com Paulo Freire, que reside a potência formativa da troca epistolar/epistemológica experimentada na pesquisa-formação de que aqui se trata.

O tom confessional que as cartas suscitam, ou algo em torno do que Chartier (apud GASTAUD, 2009) anuncia como “lugar do segredo e da intimidade”, nos permitiu compreender as cartas pedagógicas como um “ato terapêutico, catártico, para quem escreve e para quem lê” (GOMES, 2004, p. 19). Marcados pela escrita de si, os corpos dos estudantes-escritores se manifestaram como um eu-testemunhal, que fala de dentro da sua existência para denunciar situações vividas e encontrar possibilidades de recompor a própria história.

Esse é o caso dos estudantes André José e Josiele de Sousa, que, em atitude responsiva às memórias que Paulo Freire tece e fia em seu livro *Cartas a Cristina*, desafiaram a si mesmos a revisitar a infância distante e a “confessar” ao Professor fragmentos de memória contidos nas suas narrativas de vida.

São João del-Rei, 23 de outubro de 2017.

Caro Professor,

Para mim é uma honra poder dirigir uma carta a sua pessoa. Confesso que ao longo da minha vida escrevi muitas cartas, mas nenhuma poderá ser comparada a esta, esta tem um sentido de desafio, pois não gosto de falar de mim para os outros (...). Falar de mim é um desafio para mim mesmo, tenho medo de reviver feridas que ainda

não estão curadas, mas lhe prometo que vou tentar, já que na primeira carta que enderecei a você eu omiti muitas coisas. (...) Quero agora lhe contar um pouco sobre meu pai. (...) Raríssimas foram as vezes que ele agiu como pai, não me recordo de ter deitado em seu colo, não me recordo de ele ter me abraçado, não me recordo de ele ter passeado comigo, não me recordo ter jogado bola comigo, não me recordo dele ter visto desenho comigo, não me recordo dele ter ido às reuniões de pais. A única coisa que recordo é das inúmeras vezes que eu e meus irmãos tínhamos que buscar meu pai bêbado e caído nas ruas, ou em algum bar caído (...). Recordo-me das noites que queria que meu pai estivesse em casa à noite para que eu pudesse dizer antes de deitar: benção pai! Sabe, às vezes sentia muita pena dele. Uma certa vez uma senhora bateu na porta de casa e disse: 'Seu pai caiu lá no córrego, parece que ele está todo machucado', imediatamente eu e meus irmãos saímos correndo para buscá-lo. Quando eu o vi caído senti muita vergonha (...) As pessoas que passavam começaram a atirar pedras e a debochar, seus bolsos estavam revirados e lá estava uma garrafa de cachaça presa em suas mãos. Pedi para que não fizessem aquilo e eles me perguntaram: "Você conhece esse cachaceiro?" Poxa, tive vontade de dizer não! Mas lembrei que certa vez minha mãe disse: 'Filho, o verdadeiro homem não diz mentiras', então tomei coragem e respondi: 'Sim, conheço, é o meu pai'. (...) Com o passar dos anos e com os conselhos incansáveis de minha mãe, fiz o voto de amar e respeitar meu pai (...), tais votos sempre hei de cumprir, mas... de uma coisa tenho certeza, não quero ser igual ao meu pai. (...) Em nossa casa não tínhamos nem gravata nem piano, tínhamos o velho terço de minha mãe, que pendurado ao lado da cama dela, nos ensinava que a fé é capaz de nos ajudar a superar tudo. Mas minha mãe sempre nos ensinou que a fé não pode ser morta, ela precisa ser traduzida em atos. Da minha mãe herdei o DNA de querer trabalhar duro todos os dias e lutar contra o cansaço do corpo e da mente (...). Da minha mãe eu herdei a importância de valorizar o que se tem. Minha mãe nunca me perguntou 'Filho, o que você quer comer hoje?', ela me ensinou a comer o que se tem. (...) Arroz, feijão, carne moída e bolachas Maria. Foi minha mãe que me ensinou a não deixar nenhum grão de arroz no prato. NENHUM!!! Colocou no prato?! Vai comer!!! Furou o sapato??? Ela acordava logo cedo pela manhã no sábado para pegar o ônibus para ir ao sapateiro do centro da cidade para consertar o sapato dos filhos, ao invés de simplesmente ir à loja e comprar um novo. (E eu tomava uns tapas na cara por ter furado o bicho). Lembro-me das inúmeras surras que minha mãe me dava, me deu uns tapas doloridos na bunda, na cara, nos braços, nas pernas, nas coxas... e eu acho que todas as partes do meu corpo levaram um tapa da minha mãe. Era a sua tentativa de me colocar no eixo toda vez que eu queria quebrar tudo (...). Bateu-me uma saudade danada de minha infância, tenho saudade de ter aquela inocência em vez de ter ganância. De jogar bola na rua, soltar pipa o dia inteiro e poder dormir tranquilo, sem medo de tiroteio. (...) Mas a vida segue e vem a responsabilidade e bate à porta. (...) Comecei a trabalhar com 16 anos e já passei por inúmeros serviços e até hoje não encontrei um patrão que valorizasse o meu serviço, há muito tempo que eu sei na pele o que é ser explorado, humilhado e

oprimido. Mas todas estas coisas serviram de impulso para que eu estudasse e buscasse algo melhor para a minha vida. (...) A leitura desse livro [Cartas a Cristina] me possibilitou o retorno ao meu passado. Como você bem disse, isso é 'um ato de curiosidade necessário'. Ato que me fez afastar do presente, e me levou a reviver e compreender alguns momentos e experiências vividas, antes incompreensíveis para mim. (...) Posso terminar esta carta lhe afirmando que a partir de hoje estou mais disposto a lutar pela conquista de minha vocação ontológica de ser mais. (...) (André José, estudante de graduação, em carta-resposta a *Cartas a Cristina*).

São João del-Rei, 16 de outubro de 2017.

Prezado Professor,

As leituras de *Cartas a Cristina* me ajudaram a reviver minhas memórias, além de revivê-las, estou tendo a oportunidade de materializá-las através das cartas que escrevo. (...) De certo modo sua história me fez lembrar alguns momentos de minha vida, através da leitura do livro pude compreender aquilo que você disse: 'Final, o passado se compreende, não se muda'. Esta sua fala me trouxe um conforto existencial, agora sei que não posso mais ficar sofrendo pelo passado. Preciso compreendê-lo de modo crítico e reflexivo, minha tarefa de agora em diante é ressignificar minha história. Como você, também tive uma infância difícil, eu e meus quatro irmãos passamos fome e mal tínhamos roupas para vestir, chegamos a comer os restos que vinham na lavagem para dar de comida aos porcos (...). Às vezes me questionava acerca da vontade de Deus, meus pais sempre diziam que Ele era bom, mas me perguntava: como um Deus bom, vendo seus filhos passando necessidade de não ter o que comer e vestir ficava sem fazer nada? Com o passar do tempo fui percebendo que o problema da pobreza não tem nada a ver com a vontade divina, ele é fruto da injustiça social. Essa pobreza que minha família passava me trouxe vários problemas na vida escolar. Ao entrar na escola ainda no jardim de infância, sofria vários tipos de discriminação. Como ao chegar dentro da sala de aula todos zombavam das roupas que minha mãe com muito sacrifício arrumava para os filhos, pois com as costuras que ela realizava recebia roupas usadas como forma de pagamento. (...) Professor, mais tarde quando entrei no ensino fundamental, achei que as coisas iriam melhorar, mas não foi bem assim, como você também conheci alguns 'Senhores Armadas' disfarçados como a professora [nome da professora], mão de ferro, um pio de qualquer aluno e logo tacava um pedaço de giz, recebíamos ameaças para ficarmos quietos, ou seja, meu medo pela sala de aula só aumentava, escola então tinha pavor, ia praticamente arrastada pela minha irmã. Dúvidas que eu tinha na disciplina de matemática não tinha nem coragem de perguntar, com isso fui levando, sem aprender direito o conteúdo. Ou seja, a escola e a professora nunca levaram em conta a condição da maioria de seus alunos, que eram carentes e tinham dificuldades, e que a maioria estava ali em busca de um sonho. Senti na pele o que é ser oprimido. (...) (Josiele de Sousa, participante do grupo de pesquisa, em carta-resposta a *Cartas a Cristina*).

Como se espiassem sua história em posição extraposta, ad-mirando-a, André e Josiele vivenciam certos deslocamentos que a tornam passível de compreensão. A intimidade suscitada por Freire ao escrever suas memórias em forma de cartas pedagógicas, compartilhando conosco, inclusive, as dores que o atravessaram (a exemplo da fome vivenciada na infância, da traumática mudança para Jabotão e da dolorosa perda do pai), possibilitou que os estudantes constituíssem um porto de passagem por onde puderam retraçar momentos desafiadores de suas vidas, existenciados pela força catártica que o distanciamento reflexivo permitido pela escrita da carta é capaz de produzir.

Escrever é pois 'mostrar-se', dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face (...) cada um aí pode revelar a sua alma. (FOUCAULT, 2004, p.149-150).

Ao escreverem suas memórias os estudantes se fizeram leitores de si mesmos, escavando aquilo que, antes oculto, pode também gestar a possibilidade de reflexão e conduzir a novos entendimentos. Para André, a escrita da carta lhe permitiu reviver “feridas que ainda não estão curadas”, mas que se tornaram passíveis de compreensão no movimento mesmo de debruçar-se, afetiva e reflexivamente, sobre elas. Josiele, por sua vez, encontra “conforto existencial” ao compreender, com a leitura e com as experiências de Freire, que não se pode mudar o passado, apenas compreendê-lo. Ao colocarem sua “pele” em jogo, os estudantes buscam tecer criticamente as opressões vividas, conscientizando-se de sua responsabilidade por ressignificar a própria história.

Na direção contrária à dificuldade de narrar de quem sobrevive situações-limite, esquecimento e silêncio ocupando o lugar de fala, acentuo o poder da narrativa de histórias emudecidas que arrancam a tradição ao conformismo que quer apoderar-se dela. Relatar o passado opressor torna possível acolher todas as condições e expressões humanas com liberdade, essa ética necessária para mudar o futuro. (KRAMER, 2014, p. 39).

Impregnadas das memórias e pensamentos do “eu” que escreve, as cartas materializam os aspectos biográficos que dão corpo e nome aos sujeitos da aprendizagem. E, com isso, permitem conhecer um “retrato de autor” (BEZERRA; SILVA, p.66) que fontes

mais usuais do diálogo em sala de aula não permitiriam evidenciar. Na escrita de si, o que importa é a ótica assumida pelo registro e a maneira como seu autor a expressa. Não se trata, portanto, de dizer o que houve, mas o que o autor viu, sentiu e experimentou com relação a um acontecimento (GOMES, 2004).

Desse modo, sendo uma forma privilegiada de escrita subjetiva e existencial, as cartas contribuem para que o estudante possa se enxergar como sujeito de suas experiências; sujeito que, conforme Larrosa (2002, p.24), se constitui como “uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Por meio da comunicação epistolar, ao revisitar significados e experiências que, de certa forma, se encontravam adormecidas, os estudantes-escritores se constroem menos para seu interlocutor e mais para si mesmos – algo em torno do que Mariana Alcoforado (1998, p. 40-41) anunciou nas Cartas Portuguesas: “Escrevo mais para mim do que para ti, não procuro senão alívio”. No espaço-tempo de um relato subjetivo-reflexivo, os detalhes que pode registrar, os assuntos revelados e a linguagem intimista que mobiliza produzem uma espécie de “excesso de sentido do real pelo vivido” (GOMES, 2004, p.15), residindo aí a possibilidade do sujeito inscrever-se na própria história.

Ademais, a escrita de si mobilizada pela composição das cartas também compreende o movimento que conduz o estudante-escritor de uma impressão subjetiva a um exercício do pensamento (FOUCAULT, 2004). O distanciamento permitido pela escrita e o interregno constituído entre a reflexão coletiva das leituras de Paulo Freire e a escrita das cartas-resposta pelos estudantes mobilizaram uma espécie de prolongamento do exercício do pensamento crítico. Escrita da palavra e leitura da realidade se envolveram dinamicamente e o caráter problematizador da composição das cartas se fez, também, evidenciar.

Nas imagens ou fragmentos recolhidos nas cartas pedagógicas escritas a Paulo Freire, os estudantes puderam desenhar aquilo que Petit (2013, p.109), ao tratar da leitura, anuncia como um “habitação própria”: “espaço onde podemos desenhar nossos contornos, começar a traçar nosso próprio caminho e nos desprender um pouco do discurso dos outros”. Desse modo, mostrou-se ativo-responsiva a leitura dos livros-carta de Freire, pois as cartas dos estudantes revelam, a partir de múltiplas direções, que eles se apropriaram das leituras feitas, interpretaram suas possibilidades de sentido e interpuseram seus pensamentos próprios por entre os traçados do pensamento freireano.

Entre o dizer-escrever de Paulo Freire e o dizer-escrever de si, os estudantes revelam seus posicionamentos políticos, discutem conceitos, analisam fatos e formulam perguntas. Vejamos o que nos revela um trecho da carta do estudante Bruno.

Sem local, sem data.

Prezado Paulo,

Ao terminar de ler suas cartas à Guiné-Bissau, fiquei um bom tempo pensando sobre como me co-responder, sobre como escrever. Confesso não ser um processo fácil, algo que seja tão simples como possa parecer para alguns, que é o fato de escrever para alguém. Tentarei aqui colocar algumas inquietações que me rodeiam, algumas reflexões ainda em processo, como o seu livro. Um aspecto que me chama muito a atenção é sua fala sobre o processo de construção, processo esse que se mostra nítido na própria organização das cartas, e construção essa que está relacionada com a proposta feita a Guiné. Uma construção pensando com, e não somente para as pessoas, refletindo sempre entre a palavra e o gesto, sobre as pessoas reais que vivem e sentem. É interessante esse aspecto pois é tão comum termos sempre ideias prontas, fantásticas e salvadoras, que surgem de falas eloquentes de pessoas que aparentam ter nascido com o dom da “salvação”. (...) o que me intriga nessa questão, principalmente quando acabo de ler suas cartas, é que quanto mais fáceis são essas ideias, mais temos o pensamento colonizador sobre os colonizados. (...) o problema continua sendo, então, a quem servem essas ideias “revolucionárias” (...) Um relação muito importante e que tem um sentido para mim bem marcante é quando você diz sobre as relações entre trabalho manual e intelectual, onde sua fala se torna acentuada e nos faz refletir sobre esses aspectos. Nessa direção, tal elemento de sua carta me faz pensar em uma experiência que tive uma vez no terceiro ano do Ensino Médio. Era uma prova de matemática (...). Ao ser questionado sobre a estrutura da prova, o professor logo disse: “Essa prova representa a vida de vocês, alguns farão somente o trabalho braçal, sem precisar pensar muito, como as duas primeiras questões, já outros, viverão através de seu trabalho intelectual, onde é preciso inteligência, como nas últimas duas questões. A vida de vocês se resume a isso, já podem ir se acostumando”. Palavras essas que nunca saíram de minha mente e parece que ainda hoje consigo sentir o tom de voz irônico e frio (...). Não sei se quero esquecer desse episódio, pois ele me faz refletir sobre o papel formador do professor, o papel de orientador, e agora me faz refletir ainda mais sobre a relação entre os trabalhos que você trouxe em suas cartas, e acho que agora, Paulo, eu consigo compreender melhor o que você traz ao dizer que a descolonização das mentes está ligada a esse aspecto da não dicotomização das relações de trabalho. (...) Nesse mesmo sentido, quando você enfatiza tanto a questão de descolonização de mentes, me pego pensando o quão isso é real em nossa sociedade. Colonizados pelo capitalismo exacerbado, pela ilusão de sempre ter mais e melhor, pela meritocracia (...). Bom, como anunciei logo de início, essa é uma carta que está em construção, como imagino que deva realmente ser, pois não acredito que tais ideias se estruturam

tão rápida e facilmente. (...) (Bruno Venâncio, estudante de pós-graduação, em carta-resposta a *Cartas a Guiné-Bissau*)

Bruno se sente desafiado à reflexão a partir da leitura das cartas de Paulo Freire. Chama de “inquietações” o fruto desse movimento reflexivo e compreende que, assim como a natureza processual do trabalho de Freire na Guiné-Bissau, também sua carta e as reflexões nela impressas estão em pleno movimento de construção. O estudante recorre a uma experiência concreta para compreender a relação teórico-prática estabelecida por Freire ao tratar da divisão social do trabalho. Isso significa dizer que o estudante constrói sua reflexão na “dialeiticidade entre prática e teoria” (FREIRE, 2012, p.118) e a compreensão se dá quando Bruno relaciona o fato vivido em sua experiência escolar ao pensamento freireano, o que faz com que a teoria ilumine a compreensão da experiência e a experiência ilumine a compreensão da teoria. É o contexto teórico e o contexto concreto que, mutuamente, se iluminam no processo de reflexão.

Nesse movimento, há um grande tempo que se prenuncia no processo de formação reflexiva: o estudante recorre a uma experiência do passado (“uma experiência que tive uma vez”), no tempo presente a confronto com a leitura realizada (“agora me faz refletir ainda mais”) e, a partir daí, busca semear um futuro diferente do narrado (“o papel formador do professor, o papel de orientador” que está vindo a ser). Bruno reflete a partir do lido e projeta a si mesmo, inacabado, no texto escrito.

Ainda na busca por compreender o movimento de reflexão construído pelos estudantes no processo de escrita de si evidenciado nas cartas pedagógicas, compartilhamos, a seguir, trecho da carta da estudante Luciana, escrita em resposta à obra *Professora, sim; Tia não*.

São João del-Rei, Minas Gerais, 03 de dezembro de 2017.

Querido Paulo,

(...) Durante a minha leitura, refleti sobre várias concepções que você desenvolve em sua escrita. Primeiro, a significação crítica que o ato ousado de ensinar requer. (...) Ensinar e aprender são uma tarefa política e ética das professoras diante do outro; é uma ação crítica e mútua. Ser professora requer rigorosidade. Para isto é necessária uma formação profissional crítica, onde nós podemos nos desenvolver enquanto profissionais comprometidos, curiosos e atentos cada vez mais ao nosso corpo consciente e o de nossos alunos. (...) Nós, enquanto mulheres e professoras, devemos reconhecer que temos um direito negado à nossa categoria de trabalho e atuação diante do mundo. A formação docente é um dos pontos mais importantes para uma educação emancipadora. A

desvalorização profissional do corpo de professores no Brasil se inicia nas formações alienadas das nossas professoras. Você, Paulo Freire, nos convida a nos indagarmos e levantarmos diante dos diversos esquemas sociais que são machistas e opressivos. O campo da educação tem, em sua maioria profissional, as mulheres. As atividades das mulheres são sempre marginalizadas e ditas como menos críticas e menos necessárias para a transformação da realidade. Dizer que uma professora é uma tia não é uma maneira saudável de se relacionar com esta profissional. Insistindo nesta denominação se compactua com a manutenção da ideologia que rebaixa uma atividade profissional, crítica e rigorosa, a um quefazer familiar, colocando a mulher sempre no papel de apoio às outras ações do mundo, anulando a sua participação política na formação da sociedade. Nesta lógica, a tia é apenas quem cuida, no caso, nem precisamos da escola, só há escola porque os pais precisam trabalhar, não é mesmo? (...) As profissionais neste espaço não precisam receber bem, não precisam que o Estado invista em sua formação, em melhores condições de trabalho, aliás, ela é quase alguém da família, ela faz um favor, ela é uma tia. Qual o lugar da professora, da tia, da mulher e da educação em nossa sociedade? São estas algumas questões que você, Freire, vem problematizar (...). Chamar a professora de tia é uma maneira política e antiética que já virou um jargão e nem percebemos o que isso significa de forma crítica. Reduzimos o campo da educação e depois acreditamos em qualquer promessa de uma educação de qualidade. (...) Quero ser uma professora pela responsabilidade que me vejo com o mundo e com o homem e a mulher. Eu não sou tia de ninguém, a minha ação não é somente cuidado, mas educar e ajudar no processo de formação existencial do educando como gente. Não apenas para sobreviver, mas para, também, fazer cultura. Preciso de condições de trabalho, de um salário digno e de uma formação de qualidade para que esta ação política com o mundo me permita também a minha (sobre)vivência de forma justa, aliás estou executando a minha força de trabalho, crítica e forte. (...) Este livro me impactou individualmente diante das relações que vejo cotidianamente de violência às mulheres, à educação e às professoras. É importante para nós termos na nossa formação o contato com pessoas que valorizem este trabalho e nos ensinem, metodologicamente, a nós mesmas, a nos valorizar. (...). (Luciana Mendes Leite, estudante de graduação em Pedagogia; em carta-resposta a *Professora sim, tia não!*)

Em sua carta, Luciana evidencia o que chamou de um “prazer ético” na escrita, dado o lugar que ocupa como mulher e como professora em formação. Pensando criticamente a maneira como este lugar social é construído, a estudante alonga o protocolo da escrita de si e deixa emergir em sua carta questões que nos remetem à coletividade. Sua escrita adquire ressonâncias mais profundas no desejo de compreender sua condição de mulher-professora. E ao fazê-lo, posicionando-se politicamente, a estudante elabora uma

paisagem interior que, ganhando corpo conforme avança a letra da carta, alcança um nível reflexivo e analítico de significado social-coletivo.

Entendemos, assim, que a carta é também o reflexo de um em face a outro e tem, portanto, uma geografia múltipla (NEVES, 1988): é um instrumento de linguagem que pode ultrapassar o traçado da escrita de si e ganhar dicção com alcance social, elevando-se a cargo de pensar a vida coletiva. A latência da crítica que subjaz ao pensamento da estudante, mobilizada pelo duplo deslocamento reflexivo – possibilitado tanto pela leitura do pensamento freireano quanto pela escrita da carta pedagógica – revela a potência do diálogo epistolar como co-construção sócio-cultural que evidencia (e reverencia) a vinculação social que nos constitui.

Por fim, o processo de reflexão suscitado pela escrita de si revelou, ainda, a imanência das perguntas quando o traçado do pensamento, ao largo de se satisfazer em “receber ‘respostas’ a perguntas que não foram feitas” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 78), persegue um diálogo vivo e problematizador com seu co-respondente. Há uma profusão de perguntas que se vão encadeando ao pensamento reflexivo, como podemos observar nos trechos das cartas transcritos a seguir.

(...) No caso de Guiné-Bissau muitas dúvidas ainda nos rondam: o que houve com o processo revolucionário pelo qual passaram todos? Quais foram as situações desenhadas que fizeram os poderes ultrapassarem a noção de liberdade? Como está o espírito da revolução das forças progressistas das Guiné, nos dias de hoje? Será que lá também há sectarismos em relação a organizações que disputam entre si o poder hegemônico, ainda que suas bandeiras sejam de raízes semelhantes? (...) Muito discutimos, em nossas aulas, sobre colonialismo e liberdade. Há possibilidades de mentes colonizadas pensarem uma luta pela libertação nacional? Se a natureza desse processo é contraditória, de que maneira podemos forjar e aproveitar das ‘janelas históricas’ de mobilização, para forjarmos a organização e síntese de um projeto de sociedade? (Gabriel Teodoro, estudante de pós-graduação, em carta-resposta a *Cartas a Guiné-Bissau*, escrita em 30 de outubro de 2017 a Guiné).

(...) proponho-me aqui a um exercício de criticidade – que pode tanto evitar ingenuidades quanto afirmar intuições. Enquanto lhe escrevo sobre essas coisas, testemunho algumas de minhas interrogações existenciais, para as quais não tenho resposta, mas que ainda assim as compartilho: como equilibrar a radicalidade da luta por um mundo melhor e a amorosidade aos sujeitos que são vistos por nós como os causadores de certas injustiças nesse mundo? Que amorosidade é essa de que falamos? Como não concebê-la de forma ingênua – em outras palavras, como não concebê-la a partir de dogmas morais e

religiosos? Ainda: É possível conceber a amorosidade pela via da razão? Ou será que, para que possamos intuí-la, devemos deslocar sua compreensão para outro lugar em nós? (Que lugar é esse? O coração? A consciência 'presente' de uma experiência meditativa/espiritual?). Mais uma pergunta: *luta* é sinônimo de *guerra*? (Luana Aires, estudante de pós-graduação, em carta-resposta à *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, escrita em 27 de novembro de 2017).

Com Paulo Freire evidencia-se a radicalidade do ato de perguntar e, com ela, a necessidade de se “viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 70). Nas cartas escritas pelos estudantes a potência expressiva de seus questionamentos evidencia uma intensa movimentação do imaginário e é reveladora da vitalidade do diálogo epistolar quando este “implica conjugar os verbos na forma reflexiva: vermo-nos, pensarmo-nos, questionarmo-nos, investigarmo-nos, duvidarmos de nossas próprias palavras” (LEAL, 2009, p.12). A escrita das cartas pedagógicas potencializa, a nosso ver, em seu processo de formação, que o estudante vá se fazendo “um perguntador de si mesmo” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 75), mobilizando sua capacidade inventiva e criadora.

É assim que, nos caminhos de uma leitura crítica, as cartas pedagógicas emergem como anúncio da possibilidade de jovens professores e professoras em formação dizerem a palavra própria, problematizarem o lido e o vivido e experimentarem uma curiosidade que, epistemologizando-se, inscreve e transforma a sua realidade, a si e ao outro.

Sob forma de provisória despedida

São João del-Rei, 20 de dezembro de 2017.

Querido Paulo, o sentimento de tristeza já me invade. Essa é nossa última (co)respondência. Escrever para você me faz bem, me faz repensar a vida. (...) Vivi você todos os meses desse semestre. Quantas coisas novas aprendi com você, com seus livros, com os debates sobre suas obras. (...) Agora voo em lugares jamais pensados (...), entendo o mundo de forma diferente, talvez o mundo esteja nascendo para mim, irradiado de suas palavras. (...) Sou grata pelo nosso encontro. Obrigada por me ensinar tanto. Te sinto vivo, presente. Sempre será assim. Suas palavras ecoam em meu coração, refletem na minha vida. (Laryssa Carvalho, estudante de graduação, em carta-despedida a Paulo Freire)

Na singela e afetiva despedida escrita por uma estudante de graduação em Pedagogia, encontramos, talvez, o que há de mais profundo no processo formativo vivenciado por meio do diálogo epistolar com Paulo Freire. O que pode ser mais

significativo do que nossos estudantes experimentarem voar por lugares jamais pensados? Ou verem o mundo (re)nascer irradiado por conhecimentos transformadores? Ou mesmo sentirem refletir em suas vidas palavras de outrem que ressoam em seus corações?

Uma educação humana, constituída de vínculo, presença, escuta e diálogo, requer tempo, espaço e abertura para a construção narrativa dos estudantes. Tais narrativas, ao serem tecidas no processo de ensino-aprendizagem, situam os estudantes-escritores em sua realidade, evocando múltiplos sentidos de si, do outro e do mundo que os rodeia. Todavia, tradicionalmente, temos reconhecido um apagamento dos sujeitos, já que há pouco espaço em nossas salas de aula para o (re)conhecimento desse “eu” narrador subjetivo e constituinte das relações fundantes de ensinar-aprender. Temos, também, nos questionado, sobremaneira, acerca da limitação da troca de saberes da experiência e da inscrição desse “eu” naquilo que lê e escreve, pois em muitos casos a preocupação gira em torno da reprodução do dizer do outro – em especial, dos autores, com sua “palavra de autoridade” – mais do que na assunção da palavra própria – ou da “palavra internamente persuasiva” (BAKHTIN, 1983).

Ademais, na determinação de se cumprir um currículo prescrito, muito pouco da vida, das histórias e dos projetos de nossos estudantes encontra lugar na sala de aula: conteúdos extensivos – e em muitos casos desvinculados da realidade que se quer compreender – tomam o tempo e o lugar dos próprios sujeitos ensinantes-aprendentes. Vale, aqui, pensarmos, também, nos resquícios de uma educação bancária que ainda subsiste nos processos iniciais e continuados de nossa formação docente.

Nesse cenário, compartilhamos com Biesta (2013, p.50-51) a compreensão de que a responsabilidade dos educadores é maior do que garantir um ensino de qualidade ou a satisfação bem-sucedida das necessidades do aprendente, ou mesmo das metas da instituição, pois

Se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único. Assumir a responsabilidade pela singularidade do estudante, pelo caráter único desse estudante em particular, não é algo que tenha a ver com cálculo. Não se trata de que precisamos saber tudo sobre nossos estudantes, antes de podermos assumir a responsabilidade por eles.

Como parte de nosso movimento responsivo-responsável, ancoramo-nos na proposição da leitura-escrita de cartas que assumem o qualificativo pedagógico por tratarem de questões que dizem respeito à formação humana, constituindo aprendizagens que comunicam o humano de si para o humano do outro (CAMINI, 2012). Nesse sentido, entendemos que as cartas pedagógicas podem se constituir como interface dialógica de uma formação docente humanizadora, especialmente porque recolocam, no jogo do ensino-aprendizagem, a intersubjetividade fundante da *do-discência*.

Cartas incitam a partilha de si no encontro e no confronto das leituras da *palavramundo*, permitindo o exercício de um diálogo aberto e mais próximo da realidade, uma escrita sensível, capaz de comunicar emoções e afetos, bem como o aprofundamento teórico vinculado ao que “toca” o sujeito-escritor. Nos rastros de uma formação alteritária e dialógica, os sentidos de um percurso formativo, como o que aqui se intentou explicitar, por certo, não se encerram em si mesmos, devendo ser percebidos na grande temporalidade que nos abraça em vida. É assim que as cartas pedagógicas, como interface e instrumento de uma formação docente humanizadora, mobilizam o passado a ser compreendido, problematizam o presente em construção e semeiam memórias de um futuro (bom) ainda a ser inventado.

Referências

- ALCOFORADO, Mariana. **Cartas portuguesas**. 2.ed Lisboa: Assírio & Alvim, 1998.
- ANDRADE, Maria Lúcia. A intimidade da ausência: estudo das marcas de oralidade em cartas pessoais do século XIX. In: PRETI, Dino (org). **Oralidade em textos escritos**. Projeto Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2010, p. 189-216.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Nita Freire e Paulo Freire**: Nós dois. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 3.ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.
- BARROS, Manoel. A namorada. In: _____. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BECKER, Jéssica. Conversas alheias: o estranhamento como metodologia e recepção estética. **Visualidades**, Goiânia v.10, n.2, p. 91-105, jul-dez 2012.

BEZERRA, Carlos Eduardo; SILVA, Telma Maciel da. A correspondência de escritores brasileiros como fonte de pesquisa para os estudos literários e históricos. **Historiæ**, Rio Grande, 1 (1): 61-74, 2010.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da Correspondência**: Paulo Freire e a Educação por Cartas e Livros. Brasília: Liber Livro, 2011.

COSTA, Suzane Lima. O que (ainda) podem as cartas? **Interdisciplinar**. Ano VIII, v.19, nº 01, p. 87-98, jul./dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: __. **O que é um autor?** 2 ed. Lisboa: Passagens, 1992, 2004. Pp.129-160.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. pp.125-152.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GALEANO, Eduardo. A caminho de uma sociedade da incomunicação? In: MORAES, Denis. **Sociedade Mdiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

GASTAUD, Carla Rodrigues. **De correspondência e correspondentes**: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880 e 1950. Orientadora: Maria Stephanou. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: ____ (org). **Escrita de Si, Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 7-24).

KRAMER, Sonia. Resistir, sobreviver e viver para contar o holocausto. In: SOUZA, Elizeu Clementino et al. **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

LARROSA, Jorge. Carta a los lectores que van a nacer. In: **Leitura: teoria & prática**. V. 27, n.52, 2009, p. 5-16.

LEAL, Bernardina. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: LACERDA, Mitsi Pinheiro de (org). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009, pp. 11-16.

MORAES, Amaury César. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. **Coleção Explorando o Ensino – Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010.

MORAES, Marcos Antonio de. **Orgulho de jamais aconselhar: a epistolografia de Mário de Andrade**. São Paulo: Editora da USP/FAPESP, 2007.

NEVES, L.B.F. Para uma teoria da carta. In: _____. **As máscaras da totalidade totalitária: memória e produção sociais**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino et al. **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

Submetido em 19/07/2021

Aprovado em 03/08/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)