

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**POLLYANNA JÚNIA FERNANDES MAIA REIS**

**SOBRE PAULO FREIRE:**  
**os contornos discursivos de uma vida**

Belo Horizonte  
2018

POLLYANNA JÚNIA FERNANDES MAIA REIS

**SOBRE PAULO FREIRE:  
os contornos discursivos de uma vida**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Linguística do Texto e do Discurso.

Área: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha 2B: Análise do Discurso.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ida Lucia Machado.

Belo Horizonte  
Faculdade Letras da UFMG  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFMG

Reis, Pollyanna Júnia Fernandes Maia

Sobre Paulo Freire: Os contornos discursivos de uma vida [manuscrito] / Pollyanna Júnia Fernandes Maia Reis. - 2018.

258 p. : il., fots., color.

Orientadora: Ida Lucia Machado.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Análise do Discurso.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

1.Análise do Discurso. 2.Narrativas de vida. 3.Imagens. 4.Contrato comunicativo. I. Ida Lucia Machado. II.Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Sobre Paulo Freire: Os contornos discursivos de uma vida**

**POLLYANNA JÚNIA FERNANDES MAIA REIS**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Análise do Discurso.


Aprovada em 07 de dezembro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Ida Lucia Machado - Orientadora  
UFMG

  
Prof(a). William Augusto Menezes  
UFOP

  
Prof(a). Wander Emediato de Souza  
UFMG

  
Prof(a). Erica Fernandes Aniceto  
IFMG

  
Prof(a). Cláudio Humberto Lessa  
CEFET - MG

Belo Horizonte, 7 de dezembro de 2018.

*Ao meu pai – o mais doce e carinhoso -,  
que descobriu a luta contra o câncer, em 2015, no início de meu doutorado. Gratidão a  
Deus por tê-lo ao meu lado para compartilhar este momento comigo.*

*A minha mãe – exemplo de mulher -, que trilhou um  
caminho de muitos percalços, mas nunca deixou de ser guerreira, batalhadora  
e, especialmente, fonte de inspiração, sobretudo no que se refere  
ao significado do que é ser mãe e mulher.*

*Ao meu irmão -  
exemplo de fibra, coragem, persistência e hombridade -,  
e de quem sempre ouvia dizer discretamente:  
“minha irmã faz doutorado”.*

*Ao meu doce companheiro Flávio -  
figura indispensável na minha vida -, presente em todos os momentos, compreendendo  
e me apoiando nas dificuldades dessa caminhada.*

*A minha sogra Maria Teresinha, pelas inúmeras orações.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, essência de minha vida. Aos meus protetores, ao Divino Espírito Santo e a Nossa Senhora de Fátima aos quais sou tão devota e tão grata.

A minha orientadora Ida Lucia Machado, que confiou em mim e em meu trabalho, por ter me dado a oportunidade única de me aceitar como orientanda. Jamais esquecerei suas doces aulas, sua postura extremamente generosa e benevolente para com seus alunos. Posso dizer, ainda, que a professora Ida, tão admirada no cenário da Análise do Discurso, tornou-se, para mim, mais do que uma orientadora, uma confidente, pois reconheço em sua pessoa uma docilidade imensurável em meio a uma sabedoria ímpar. Sou, profundamente, agradecida a Deus por ter tido o privilégio de compartilhar essa jornada de quatro anos com alguém que, além de ser uma pesquisadora de relevo no cenário acadêmico internacional, é, acima de tudo, um ser humano como poucos, assim como o foi Paulo Freire, a partir de uma nítida percepção que a educação, a AD, é também "ato de amor".

A todos os professores do Poslin que, com suas aulas, colaboraram com a minha formação e com o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Wander Emediato de Souza (UFMG), William Augusto Menezes (UFOP) e Patrick Alfred Dahlet (Professor visitante pelo CNPq na UFMG/FALE/POSLIN), com os quais pude discutir sobre minha temática em congressos e simpósios e de quem recebi valiosas contribuições.

Reiteradamente, agradeço meu pai, minha mãe, meu irmão e meu esposo Flávio.

A minha cunhada Aline, que, no dia do meu aniversário, como forma de alento em um momento de tristeza e que me faltavam forças para continuar enfrentando os percalços oferecidos pela vida, escreveu-me um cartão dizendo que eu me tornaria doutora em um futuro próximo. Naquele dia, eu acreditei que isso seria possível e comecei a sonhar com o meu ingresso no Poslin e com o audacioso sonho de ser orientanda da querida, competente e doce Ida Lucia Machado. Ao lembrar aquele momento, fico pensando na força das suas palavras, caso ela tivesse sentenciado, naquele momento, um outro destino. Realmente, algumas palavras, ou a falta delas, podem mudar a nossa *narrativa de vida* e até mesmo a do *outro*.

A minha querida amiga e madrinha Aline Torres, por compartilhar alegrias e dividir angústias desde o período do mestrado, companhia indispensável.

Aos meus colegas Lucas Eugênio, Gabriela Pacheco, Jaqueline Soares, Fernanda Carvalho, Mariana Pinter, Maíra Santana, Denise Giarola, Ana Carolina Reis, Bárbara Reis e Élisson Morato, pelas discussões enriquecedoras e pelas palavras de apoio e de coragem.

Aos meus colegas de trabalho do Instituto Federal de Minas Gerais, Campi Ponte Nova e Ouro Preto, Débora Martins, Ana Elisa C. Novais, Alice Horikawa, Érika Fernandes, Elke Pena e Priscila Brasil, que dividiram angústias, compartilharam sugestões, chás, risadas, todos eles perpassados pelo assunto *tese* nos últimos anos.

Ao Professor Doutor André William Alves de Assis, pela revisão formal desta tese.

*"Não é a vida em si, mas uma reconstrução,  
uma simulação, uma ilusão."*

Bárbara Tuchman (1983)



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar a construção discursiva das *imagens* de Paulo Freire, desveladas a partir da obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996), organizada por Moacir Gadotti. Trata-se de um livro que tomamos como uma *narrativa de vida* (MACHADO, 2009), pois nele é abordado o que se pode considerar um objeto social, deixando depreender, na esteira de Bertaux (2003, p. 34), uma parte da vida desse sujeito: em especial, a nosso ver, por buscar representar o curso de uma existência; em particular, de um homem notável nos cenários nacional e mundial. Interessa-nos, tomando como base a *Primeira parte* da obra, averiguar a partir de quais vozes se dá contorno à figura de Paulo Freire, buscando identificar e analisar as *imagens* instituídas por meio das construções linguístico-discursivas daqueles que assinam os textos: Ana Maria Araújo Freire, viúva do educador; Moacir Gadotti, diretor do *Instituto Paulo Freire* (IPF), homenagem ao teórico; Carlos Alberto Torres, biógrafo latino-americano de Paulo Freire; e; Heinz-Peter Gerhardt, autor de *Arqueologia de um pensamento*, obra baseada nos pressupostos teóricos de Freire. Para ancorar nossas análises, recorreremos às contribuições da Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2006a, 2008, 2010), a partir das noções de *contrato comunicacional* e de *leitura*, bem como a de *modos de organização do discurso*; às considerações de Bertaux (1976, 2003) acerca do termo *récit de vie*; às teorizações de Machado (2009, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015, 2016), a respeito das *narrativas de vida*; e ao trabalho de Gardner (1999) sobre a *extraordinariedade*. Tendo em vista o exposto, dedicar-nos-emos a averiguar o *contrato de comunicação* estabelecido na supracitada obra, atentando-nos para a forma como foi elaborada a construção da *imagem* de Paulo Freire como objeto de uma *narrativa de vida – ser-heroificado* ou *sujeito-humanizado* -, os sujeitos envolvidos e as identidades sociodiscursivas manifestas na cena enunciativa e como os *modos de organização do discurso* propostos por Charaudeau (2008) foram úteis para podermos interpretar, de modo discursivo, a edificação, por meio de palavras, de um homem, sua história e seu trabalho no âmbito de uma *narrativa de vida*.

**Palavras-Chave:** *narrativas de vida; contrato de comunicação e leitura; imagens; modos de organização do discurso.*

## ABSTRACT

This study aims to investigate the discursive construction of Paulo Freire 's images, unveiled from Paulo Freire' s work: *uma biobibliografia* (1996), organized by Moacir Gadotti. It is a book that we take as a “*life narrative*” (MACHADO, 2009), since it deals with what can be considered as a social object, leaving behind the model of Bertaux (2003, 34) a part of the life of this subject: in particular, in our view, for seeking to represent the course of an existence; in particular, of a remarkable man in the national and global scenarios. We are interested, based on *the First part of the study*, to ascertain from which voices the figure of Paulo Freire is contoured, seeking to identify and analyze the images instituted through the linguistic-discursive constructions of those who author the texts: Ana Maria Araújo Freire, widow of the educator; Moacir Gadotti, director of the Paulo Freire Institute (IPF), homage to the theoretician; Carlos Alberto Torres, Latin American biographer of Paulo Freire; and; Heinz-Peter Gerhardt, author of *Arqueologia de um pensamento*, a work based on the theoretical assumptions of Freire. In order to anchor our analysis, we used the contributions of the *Sémiolinguistique* Theory of Charaudeau (2006a, 2008, 2010), based on the notions of communication contract and readings, as well as *the modes of discourse organization*; to the considerations of Bertaux (1976, 2003) about the term *récit de vie*; to the theorizations of Machado (2009, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015, 2016), regarding the *life narratives*; and to Gardner's (1999) work on extraordinariness. In view of the foregoing, we shall examine the *communication contract* established in the aforementioned work, paying attention to the way in which the construction of Paulo Freire's image was elaborated as the object of a *life narrative* as a hero-alike or humanized-being, the subjects involved and the socio discursive identities manifest in the enunciative scene and how the modes of organization of discourse proposed by Charaudeau (2008) were useful for us to be able to interpret, in a discursive way, the construction, through words, of a man, its history and its work within the scope of a *life narrative*.

**Key-Words:** *life narrative; communication contract and readings; images; modes of discourse organization.*

## RÉSUMÉ

Ce travail a l'objectif d'étudier la construction discursive des images de Paulo Freire, dévoilées à partir de l'œuvre *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996), organisée par Moacir Gadotti. Il s'agit d'un livre que nous proposons de prendre comme s'il était un *récit de vie* (MACHADO, 2009), car on y approche ce qui peut être considéré comme un objet social, qui fait ressortir, selon Bertaux (2003, p. 34), une partie de la vie d'un individu et la quête de sa représentation au cours de son existence. Il nous intéresse d'examiner, basées sur la *Première partie* de l'œuvre, les voix par lesquelles le contour de la figure de Paulo Freire a été esquissé. On veut y identifier et analyser les images instituées par les constructions linguistique-discursives de ceux qui signent les textes : Ana Maria Araújo Freire, veuve du biographé; Moacir Gadotti, directeur de *L'Institut Paulo Freire* (IPF), qui rend un hommage au professeur cité ; Carlos Alberto Torres, biographe latino-américain de Paulo Freire ; et Heinz-Peter Gerhardt, l'auteur de *Arqueologia de um pensamento*, une œuvre basée sur les postulats théoriques de Freire. Pour ancrer nos analyses, nous faisons l'appel aux contributions de la Théorie Sémiolinguistique de Charaudeau (2006a, 2008, 2010), en nous servant des notions du *contrat communicationnel* et de *lecture*, ainsi que de la notion de *modes d'organisation du discours*; en plus, nous nous servons des considérations de Bertaux (1976, 2003) sur l'expression "*récit de vie*", des théorisations de Machado (2009, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015, 2016) sur les *récits de vies* ; et, finalement, du travail de Gardner (1999) sur la catégorie nommée *extraordinarité*. Nous nous dédions à l'étude du *contrat de communication* établi dans l'œuvre susmentionnée, en centrant nos réflexions sur la façon dont la construction de l'*image* de Paulo Freire a été élaborée en tant qu'objet d'un *récit de vie* – *être-héroïfié* ou *sujet-humanisé* –, sur les sujets impliqués dans la construction de ces images et sur les identités socio-discursives manifestes dans la scène énonciative du livre. Les modes d'organisation du discours proposés par Charaudeau (2008) s'avèrent utiles à interpréter, de manière discursive, l'édification, par les mots, d'un individu, de son histoire et de son travail dans le cadre d'un *récit de vie*.

**MOTS-CLÉS:** *récit de vie; contrat communicationnel et de lecture; images; modes d'organisation du discours.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -	Capa da obra <i>Paulo Freire: uma biobibliografia</i> . ....	60
<b>Figura 2</b> -	Agradecimentos às instituições que apoiaram a obra <i>Paulo Freire: uma biobibliografia</i> . ....	69
<b>Figura 3</b> -	Agradecimentos aos participantes da construção da obra <i>Paulo Freire: uma biobibliografia</i> . ....	70
<b>Figura 4</b> -	Índice relativo à <i>Primeira parte</i> da obra juntamente com os <i>textos iniciais</i> bem como o <i>Prólogo biográfico a quatro vozes</i> . ....	76
<b>Figura 5</b> -	<i>Prólogo biográfico a quatro vozes - A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire</i> . ....	78
<b>Figura 6</b> -	<i>Prólogo biográfico a quatro vozes - A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho</i> . ....	79
<b>Figura 7</b> -	<i>Prólogo biográfico a quatro vozes - A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual</i> ....	80
<b>Figura 8</b> -	<i>Prólogo biográfico a quatro vozes - Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento</i> . ....	80
<b>Figura 9</b> -	Dispositivo da Encenação Narrativa proposto por Charaudeau (2008). ....	133
<b>Figura 10</b> -	Casa onde nasceu Paulo Freire. ....	143
<b>Figura 11</b> -	Elza Maia Costa de Oliveira (1916-1986), primeira esposa de Paulo Freire. ....	150
<b>Figura 12</b> -	Carta de Henfil ao presidente Ernesto Geisel, em janeiro de 1979. ....	161
<b>Figura 13</b> -	Reprodução do parecer solicitado pela reitoria da UNICAMP ao Conselho Diretor, na pessoa do Professor Titular Rubem Alves. ....	163
<b>Figura 14</b> -	Paulo Freire junto a sua família. ....	165
<b>Figura 15</b> -	Celebração do casamento. ....	168
<b>Figura 16</b> -	Títulos de Paulo Freire. ....	170
<b>Figura 17</b> -	Paulo Freire, Florestan Fernandes e Moacir Gadotti ....	194
<b>Figura 18</b> -	Carta aberta aos educadores da rede municipal de ensino de São Paulo. ....	213

<b>Figura 19</b> -	A influência de Elza em seu trabalho escolar prático.....	224
<b>Figura 20</b> -	Moacir Gadotti, representando Paulo Freire na assinatura do livro de fundação do PT .....	230
<b>Figura 21</b> -	Paulo Freire com membros da Fundação Wilson Pinheiro (FWP) do Partido dos Trabalhadores. 1982.....	231

## LISTA DE ESQUEMAS

<b>Esquema 1</b> - <i>Ato de linguagem</i> .....	65
<b>Esquema 2</b> - Esquema proposto por Charaudeau a partir do <i>modo argumentativo</i> .....	99
<b>Esquema 3</b> - Proposição de novos <i>efeitos</i> em relação às <i>imagens</i> desveladas do texto <i>Primeiras palavras</i> .....	123
<b>Esquema 4</b> - Proposição de novos <i>efeitos</i> em relação às <i>imagens</i> desveladas do texto <i>Apresentação</i> .....	124
<b>Esquema 5</b> - <i>Justificativa de proposição de um projeto de escritura</i> acerca de uma <i>narrativa de vida</i> .....	129
<b>Esquema 6</b> - Fusão das identidades do <i>autor</i> em <i>indivíduo</i> e <i>escritor</i> no âmbito do espaço das <i>narrativas de vida</i> .....	136
<b>Esquema 7</b> - Fusão do <i>autor-indivíduo-escritor</i> a partir de um dado <i>contrato comunicativo</i> .....	138
<b>Esquema 8</b> - Fusão do <i>autor-indivíduo-escritor</i> (Ana Maria Araújo Freire) pela combinação das <i>identidades sociais</i> e <i>discursivas</i> .....	140
<b>Esquema 9</b> - Pontos nodais de uma <i>narrativa de vida</i> .....	141
<b>Esquema 10</b> - Fusão das <i>identidades sociais</i> de Ana Maria Araújo Freire e Paulo Freire a partir do evento <i>casamento</i> .....	167
<b>Esquema 11</b> - Proposição de novos <i>efeitos</i> em relação às <i>imagens</i> desveladas no texto <i>A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire</i> por Ana Maria Araújo Freire.....	180
<b>Esquema 12</b> - Processo de construção da <i>identidade narrativa</i> de Paulo Freire.....	188
<b>Esquema 13</b> - Proposição de novos <i>efeitos</i> em relação às <i>imagens</i> desveladas no texto <i>A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho</i> por Moacir Gadotti.....	202
<b>Esquema 14</b> - Proposição de novos <i>efeitos</i> em relação às <i>imagens</i> desveladas no texto <i>A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual</i> por Carlos Alberto Torres.....	219
<b>Esquema 15</b> - Proposição de novos <i>efeitos</i> em relação às <i>imagens</i> desveladas no texto <i>Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento</i> por Heinz-Peter Gerhardt.....	239

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *Primeiras palavras* e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*. ..... 114
- Quadro 2** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire no texto *Primeiras palavras* e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes do *sujeito-humanizado*. ..... 115
- Quadro 3** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *Apresentação* e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*. ..... 120
- Quadro 4** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire* por Ana Maria Araújo Freire e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*. ..... 175
- Quadro 5** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire* por Ana Maria Araújo Freire e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes do *sujeito-humanizado*. ..... 178
- Quadro 6** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho* por Moacir Gadotti e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*. ..... 199
- Quadro 7** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho* por Moacir Gadotti e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes do *sujeito-humanizado*. ..... 201
- Quadro 8** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual* por Carlos Alberto Torres e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*. ..... 217
- Quadro 9** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento* por Heinz-Peter Gerhardt e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*. ..... 237

## SUMÁRIO

	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	18
	<b>Os contornos metodológicos da pesquisa</b> .....	23
	<b>Algumas palavras sobre o <i>corpus</i></b> .....	26
	<b>Percursos teóricos e de vida: Paulo Freire como objeto de uma <i>narrativa</i></b> 27	
1	<b>PERCURSO HISTÓRICO DAS NARRATIVAS</b> .....	30
1.1	<b>A arte do (re) contar</b> .....	30
1.2	<b>Os <i>estudos genealógicos</i> e sua terminologia</b> .....	32
1.2.1	<b>A trajetória do gênero <i>biográfico</i></b> .....	35
1.2.2	<b>O gênero <i>genealógico</i>: algumas palavras sobre <i>metabiografia</i> e <i>Memórias</i> ...</b>	39
1.2.3	<b>A <i>memória</i> como instrumento de trabalho</b> .....	40
1.3	<b>A consolidação do espaço genealógico</b> .....	42
1.4	<b>A opção pelo sintagma <i>narrativa de vida</i></b> .....	46
2	<b>AS NARRATIVAS DE VIDA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA</b> .....	55
2.1	<b>A (re) afirmação do gênero <i>narrativas de vida</i></b> .....	56
2.2	<b>O sujeito social Moacir Gadotti: entre <i>éthé</i> e imaginários</b> .....	58
2.3	<b>A instauração do <i>contrato de comunicação</i> na narrativa</b> .....	63
2.4	<b>Os contornos discursivos da narrativa: o percurso sócio-histórico de seus autores e a constituição dos <i>textos iniciais</i></b> .....	68
2.5	<b>A composição do <i>Prólogo biográfico a quatro vozes</i></b> .....	74
3	<b>O ENGENDRAMENTO DOS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO NAS NARRATIVAS DE VIDA</b> .....	82
3.1	<b>O modo <i>enunciativo</i> do discurso aplicado às <i>narrativas de vida</i></b> .....	83
3.2	<b>O modo <i>descritivo</i> do discurso aplicado às <i>narrativas de vida</i></b> .....	86
3.3	<b>O modo <i>narrativo</i> do discurso aplicado às <i>narrativas de vida</i></b> .....	91
3.4	<b>A <i>dimensão argumentativa</i> das <i>narrativas de vida</i> a partir dos modos <i>enunciativo, descritivo e narrativo</i></b> .....	96
4	<b>DO ESTABELECIMENTO DE UM CONTRATO DE LEITURA: DA ANÁLISE DE IMAGENS À PRODUÇÃO DE EFEITOS DE DISCURSO</b> .....	102
4.1	<b>Contornos de um <i>contrato comunicativo</i>: uma análise panorâmica de <i>Primeiras palavras</i></b> .....	105
4.2	<b>Contornos de um <i>contrato comunicativo</i>: uma análise panorâmica de <i>Apresentação</i></b> .....	116
4.3	<b>Do estabelecimento e contorno de um <i>contrato de leitura</i></b> .....	122



5	<b>DA ANÁLISE DE <i>IMAGENS</i> À PRODUÇÃO DE <i>EFEITOS DE DISCURSO</i>: UMA ANÁLISE POSSÍVEL DO <i>PRÓLOGO BIOGRÁFICO A QUATRO VOZES</i> .....</b>	<b>126</b>
5.1	<b>Da análise de <i>imagens</i> à produção de <i>efeitos</i>: uma investigação panorâmica de <i>A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire</i> por Ana Maria Araújo Freire .....</b>	<b>126</b>
5.2	<b>Da análise de <i>imagens</i> à produção de <i>efeitos</i>: breves considerações.....</b>	<b>174</b>
5.3	<b>Da análise de <i>imagens</i> à produção de <i>efeitos</i>: uma investigação panorâmica de <i>A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho</i> por Moacir Gadotti .....</b>	<b>181</b>
5.4	<b>Da análise de <i>imagens</i> à produção de <i>efeitos</i>: breves considerações.....</b>	<b>198</b>
5.5	<b>Da análise de <i>imagens</i> à produção de <i>efeitos</i>: uma investigação panorâmica de <i>A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual</i> por Carlos Alberto Torres.....</b>	<b>203</b>
5.6	<b>Da análise de <i>imagens</i> à produção de <i>efeitos</i>: breves considerações.....</b>	<b>216</b>
5.7	<b>Da análise de <i>imagens</i> à produção de <i>efeitos</i>: uma investigação panorâmica de <i>A voz europeia: Arqueologia de um pensamento</i> por Heinz–Peter Gerhardt.....</b>	<b>220</b>
5.8	<b>Da análise de <i>imagens</i> à produção de <i>efeitos</i>: breves considerações.....</b>	<b>236</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>241</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>253</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrever é evocar. Com essa afirmação simples e abstrata, poderíamos resumir muito do que consiste narrar uma trajetória de vida. A escrita de um percurso existencial evoca um *ter sido* que, no caso desta pesquisa, refere-se ao itinerário de vida de um eminente personagem da história brasileira: Paulo Freire. Sendo assim, escrever sobre tal vida não parece ser apenas evocar, mas também oferecer contorno, características, feições, ou seja, uma ou várias *imagens* associadas ao conjunto de ações que envolvem o percurso de vida.

Não se trata, neste caso, de uma *imagem* icônica, de uma aparência, mas de uma característica pela qual, por algum motivo específico, o *ser-sobre-quem-se-conta* é evocado. Podemos dizer, metaforicamente, que as palavras atuam como um cinzel no âmbito de uma *narrativa de vida*, delimitando, aos poucos e ao talhar o mármore, os traços e contornos daquele personagem que é rememorado durante esse percurso. Seria difícil respondermos se partimos da *imagem* que se tem de determinada personalidade ou se a *imagem* é, justamente, o que se busca construir no itinerário da escrita de trajetórias existenciais. Talvez seja mais pertinente levarmos em consideração o fato de que as *narrativas de vida* constroem *imagem (ns)* do *ser* a que elas remetem, sobretudo ao considerarmos o *contrato comunicativo* das *narrativas de vidas* a que as *imagens* obedecem/prestam.

Dado o exposto, deparamo-nos com algumas questões relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente ao considerarmos o campo de atuação das *narrativas de vida*, a saber: Como se constrói a *imagem*<sup>1</sup> de um indivíduo por meio de narrativas escritas sobre sua trajetória? Essas narrativas apresentam quais pontos em comum? Quais diferenças? São essas as perguntas que buscaremos responder e que nortearão esta pesquisa, toda ela construída em torno de vozes que falam/escrevem e se manifestam sobre o intelectual Paulo Freire, reunidas no livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*, organizado por Moacir Gadotti (1996a), com a colaboração de diversos autores.

---

<sup>1</sup> Tomamos a noção de *imagem* de maneira ampla. Não a relacionamos, portanto, apenas à *imagem* de si projetada pelo *sujeito-falante*, mas também à *imagem* do outro (ou dos outros) envolvida no *ato de linguagem*.

A partir dessas questões, reconhecemos que o ser humano tem tentado, na atualidade, buscar caminhos e alternativas para solucionar os seus conflitos. Por vezes, esses direcionamentos para as suas ações podem ser encontrados em histórias de vida de indivíduos bem-sucedidos, tornando-os uma espécie de *referenciais exemplares* a serem seguidos (LIMA, 2010). Essa não é uma característica recente, pois se levarmos em conta as obras de historiadores romanos como Tácito e Suetônio, algumas tragédias gregas como *Édipo Rei*, de Sófocles, e *Sete contra Tebas*, de Ésquilo, assim como trechos da *Bíblia*, teremos exemplos de como a trajetória de alguns indivíduos, reais ou fictícios, serve de molde para a conduta dos homens.

Entretanto, devemos salientar que, nos últimos anos, essas narrativas exemplares sobre a vida de terceiros têm se proliferado com grande entusiasmo. Além disso, o sucesso desses tipos de percursos de vida na atualidade decorre, em boa medida, do destaque dado às questões de foro íntimo daqueles que têm suas vidas colocadas em evidência. Em sintonia com as ideias de Lima (2010), Schmidt (2000, p. 47) atribui o grande interesse pelas trajetórias de um indivíduo ao fato de a grande maioria das pessoas possuir uma espécie de fascínio em redescobrir o passado pelas palavras de personagens significativos da história.

Bertaux (2003) refere-se a essas trajetórias e percursos de vida ao fazer uso do termo *récit de vie*, sintagma traduzido e ressignificado por Machado (2012) como *narrativas de vida*. Na visão daquele autor, “[...] a narrativa não descreveria somente a vida interior do sujeito e suas ações, mas também os contextos interpessoais e sociais<sup>2</sup>” (BERTAUX, 2003, p. 3, tradução nossa), o que quer dizer que uma *narrativa de vida* não tem como função procurar compreender um dado indivíduo, mas um fragmento de realidade sócio-histórica, portanto um objeto social. Embora sejam baseadas em fatos vividos por sujeitos/personagens, Machado (2012) acrescenta que as *narrativas de vida* apresentam traços de ficção e de representação, visto que o sujeito reorganiza e reconstrói seu passado por meio de palavras. Dessa maneira, podemos afirmar que as *narrativas de vida* são frutos de recortes, de pontos de vista, de representações criadas discursivamente.

Para Bertaux (2003, p. 32), há *narrativa de vida* desde que um sujeito conte a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio de sua experiência vivida. Para o sociólogo francês, “[...] o verbo ‘contar’ (fazer a narrativa de) é essencial: ele significa

---

<sup>2</sup> Tradução nossa: “Le récit décrirait non seulement la vie intérieure du sujet et ses actions, mais aussi les contextes interpersonnels et sociaux”.

que a produção discursiva do sujeito tomou a forma da narrativa<sup>3</sup>.” (BERTAUX, 2003, p. 32, tradução nossa). O autor salienta que o testemunho sobre a experiência de vida é orientado pela intenção de conhecimento do pesquisador que o recolhe. Ainda de acordo com o teórico, tal intenção, explícita e aceita no primeiro contato entre aquele que escreve e aquele que conta, bem como inclusa no *processo de escritura*, é interiorizada pelo sujeito, atuando como um filtro implícito. Nesse caso, podemos dizer que a *narrativa de vida* é, antes de tudo, motivada pelo pesquisador, que oferece um *por que dizer*, selecionando dizeres de modo a submeter a narrativa a um processo implícito de escolha e de organização: uma filtragem discursivo-narrativa.

O fato é que narrar faz parte da essência humana e, nos últimos anos, tem havido um retorno à *memória* com um notável crescimento na produção e na difusão de diferentes tipos de narrativas de cunho memorial ou testemunhal. Dessa forma, é cada vez mais comum a publicação de trajetórias de vida das mais variadas pessoas, sejam elas escritores, cantores, jogadores de futebol, personalidades políticas, profissionais de sucesso, santos, educadores, teóricos, entre outros.

É nesse contexto que se situa este trabalho, a partir da proposta de analisar a construção de *imagens* discursivas de Paulo Freire e seus *efeitos* na obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*, organizada por Moacir Gadotti (1996a). Tomamos esse livro como uma *narrativa de vida*, no sentido anteriormente explicitado, tendo em vista que ele aborda o que se pode considerar um objeto social. Com efeito, depreende-se da obra, na esteira de Bertaux (2003), uma parte da vida de Freire no seio social, o que nos auxilia compreender o funcionamento das dinâmicas societárias, sobretudo porque nela é narrado o curso da existência desse homem notável no cenário nacional e mundial.

Interessa-nos, tomando como base a *Primeira parte* da obra, averiguar a partir de quais vozes se dá contorno à figura de Paulo Freire, buscando identificar e analisar as *imagens* instituídas por meio das construções linguístico-discursivas daqueles que assinam os textos. É importante salientar que, nessa parte do livro, encontram-se os escritos de Ana Maria Araújo Freire, viúva do educador; Moacir Gadotti, responsável pelo *Instituto Paulo Freire* (IPF)<sup>4</sup>, criado em homenagem ao teórico; Carlos Alberto Torres, *biógrafo latino-americano* de Paulo Freire; e Heinz-Peter Gerhardt, autor de *Arqueologia de um pensamento*, obra baseada nos pressupostos teóricos do autor.

---

<sup>3</sup> Tradução nossa: “Le verbe « raconter » (faire le récit de) est ici essentiel: il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme *narrative*”.

<sup>4</sup> A partir de agora, na maioria das vezes que fizermos menção ao *Instituto Paulo Freire*, utilizaremos a sigla IPF.

Cabe ressaltarmos que o conceito de *imagem* adotado nesta tese é aquele que Charaudeau (2006a) preconiza ao defender que a noção não se relaciona apenas à *imagem* de si projetada pelo *sujeito-falante*, mas a uma *imagem* do outro (ou dos outros) envolvida no *ato de linguagem*. Vamos nos ater, assim, a um efeito provocado pelo/no uso da linguagem, buscando observar se ocorre a construção de *imagem (ns)* voltadas ao contorno de um *sujeito-humanizado* ou de um *ser-heroificado*<sup>5</sup>, a partir das vozes que assinam os textos que compõem a *Primeira parte* da obra.

Nesse íterim, entendemos como *sujeito-humanizado* aquele cuja trajetória construída não se aproxima, tipicamente, à de um herói. De maneira geral, esse *sujeito humanizado* não apresenta atributos ligados à *extraordinariedade*<sup>6</sup> (GARDNER, 1999), como força e persistência, tampouco a um *carisma*<sup>7</sup> excepcional (CHARAUDEAU, 2016), mas se reveste de traços comuns que, normalmente, podem ser imputados a qualquer indivíduo, aproximando-o, muitas vezes, de aspectos que se voltam para a evidenciação de uma certa fragilidade e, conseqüentemente, de uma aparente vulnerabilidade frente aos desafios inerentes a uma vida.

Em relação à construção de *imagens* que se voltam para o contorno de uma trajetória de um *ser-heroificado*, salientamos que ela pode ocorrer de dois modos. O primeiro deles, e, a nosso ver, mais convencional, estaria ligado ao estabelecimento de um contraponto em relação a esse ser que apresenta uma condição de *extraordinariedade* em comparação aos demais, como força, persistência, carisma, dentre outros atributos. O segundo modo pode estar relacionado à construção de uma heroificação, em razão de ressaltar os traços de um *sujeito-humanizado*. Nessa perspectiva, quanto mais humanizado o sujeito for, mais evidente será seu caráter heroico, haja vista o fato de que o estabelecimento dessa condição de *extraordinariedade* se dá, necessariamente, a partir da atribuição dessas qualidades humanas.

Embora possa parecer contraditório ressaltar a heroicidade de um sujeito através de sua humanização, lembremo-nos das narrativas da mitologia grega em que temos

---

<sup>5</sup> Para sistematizarmos a noção de *ser-heroificado*, utilizaremos a concepção de *herói* proposta por Vilas Boas (2008), tomado como aquele que participa corajosa e decentemente da vida. Posteriormente, correlacionaremos tal concepção ao conceito de *extraordinariedade* de Gardner (1999), reformulado, por nós, a partir da análise do *corpus*.

<sup>6</sup> Abordaremos o conceito de *extraordinariedade* (GARDNER, 1999) e as suas correlações de forma mais detalhada no quarto capítulo, a partir do desdobramento das *imagens* desveladas nos *textos iniciais*, relacionando-as a possíveis *efeitos de discurso*.

<sup>7</sup> Abordaremos a noção de *carisma* proposta por Charaudeau (2016) de forma mais detalhada no quarto capítulo.

indivíduos, como Ulisses (*Odisseia*), Édipo (que enfrentou a Esfinge) e Teseu (que matou o Minotauro), nos quais os feitos heroicos sobressaem justamente pela humanização. Talvez o exemplo mais notório seja o das narrativas cristológicas. Nelas, Jesus é uma espécie de herói (cristão), cujos atributos divinos (como a realização de milagres e a ressurreição) se realçam graças a sua humanização, manifestas pela possibilidade da morte como qualquer outro indivíduo e, também, pelo sentimento de medo diante do martírio que lhe fora determinado.

Ao considerarmos o contexto em que foi elaborado o trabalho de alguns autores por nós estudados, também realizaremos breves incursões ao tema da pós-modernidade, com o propósito de evidenciar ao leitor possíveis relações que se estabeleceram entre a noção de *narrativas de vida* e determinadas ideias defendidas por teóricos da chamada era pós-moderna. Salientamos, no entanto, que essas incursões têm apenas propósito ilustrativo, de modo que não pretendemos nos desviar de nossa temática principal de investigação, as *narrativas de vida*, para tecermos um liame mais estreito e profundo com a pós-modernidade.

A partir desse percurso dedicado às *narrativas de vida*, propomos desenvolver o presente trabalho, que tece diálogo direto com nossa pesquisa de mestrado<sup>8</sup>, desenvolvida na Universidade Federal de São João Del Rei. Vale destacar que, durante a investigação do mestrado (REIS, 2012), dedicamo-nos a analisar como Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire, deu contorno a várias *imagens* sobre o educador e, ao mesmo tempo, a *si* mesma ao contar a trajetória do teórico na obra *Paulo Freire: uma história de vida* (FREIRE, 2006)<sup>9</sup>.

Assim, ao compreendermos que as *narrativas de vida* resultam de jogos polifônicos que evidenciam tanto a *imagem* e as percepções construídas acerca do *sujeito-sobre-quem-se-conta* quanto as *imagens* e percepções que o autor deixa entrever de si, interessa-nos, nesta tese, examinar esses *efeitos de sentido* na obra selecionada. Além disso, entendemos que nos *textos* constituintes da *Primeira parte* da obra, assim como nos textos que foram analisados na dissertação de mestrado, podemos desvelar o *contrato de comunicação* de narrativas que assumem uma *dimensão argumentativa* bastante evidente. Em outras palavras, os *textos* do *corpus* desta tese funcionariam

---

<sup>8</sup> Na seção *Percurso teórico e de vida: Paulo Freire como objeto de uma narrativa*, traremos mais detalhes sobre a pesquisa desenvolvida.

<sup>9</sup> A obra *Paulo Freire: uma história de vida* foi escrita por Ana Maria Araújo Freire, viúva do educador. Trata-se de um livro publicado em 2006, cujo objetivo era oferecer ao público uma visão diferenciada sobre vida, obra e legado de Freire, além de servir como acervo para uma série de documentos historiográficos e memorialísticos, reunidos em 658 páginas.

como fios condutores da narrativa, à medida que as duas obras apresentam o mesmo *sujeito-sobre-quem-se-conta*, Paulo Freire, sob a perspectiva de *sujeitos-enunciadores* que assumem *papéis sociais* muito diferenciados.

É relevante, ainda, que destaquemos o fato de termos tomado de empréstimo, neste trabalho, a noção de *papel social* de Charaudeau (2014), que dispõe sobre a existência de comportamentos ligados ao estatuto e às funções dos atores sociais, concepção determinante nesta pesquisa, principalmente quando relacionada à de *contrato comunicativo*, especialmente aplicada aos *textos iniciais* da narrativa em análise. Segundo Charaudeau (2014), há de se ressaltar que esses *papéis sociais*, ligados ao comportamento *enunciativo*, também podem ser chamados de *papéis comunicacionais*, haja vista que permitem definir

[...]qual é a atividade comunicacional de cada participante (em uma troca): como cada um realiza os papéis comunicacionais que o legitimam em relação ao contrato de troca e as *estratégias discursivas* que adota no curso da conversação em relação a outros intervenientes e sua atividade comunicacional própria. (CHARAUDEAU, 2014, p. 363, grifos do autor).

Desse modo, a argumentatividade construída pela presença de múltiplos enunciadores, respectivamente dotados de seus *papéis sociais*, poderá nos auxiliar a entender como se forma a trama discursivo-narrativa do nosso *corpus*.

### **Os contornos metodológicos da pesquisa**

Na condução desta pesquisa, que tem como objeto uma *narrativa de vida*, tomamos como referencial teórico de base a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (1983, 1992, 2006a, 2006b, 2008). Considerando as particularidades e as nuances específicas desse objeto, abrimos esse quadro teórico da Semiolinguística para a contribuição, especialmente, de Bertaux (1976, 2003), Machado (2009, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015, 2016), Amossy (2005, 2006, 2008) e Bakhtin (1998, 2000).

A seleção desse instrumental teórico se justifica por observamos a *narrativa de vida* sob a perspectiva de uma troca, de um *contrato comunicacional*, em que há a construção recíproca de *imagens* dos interlocutores, *imagem* essa baseada em hipóteses de saber sobre o *outro* e em operações de ordenação dadas pelos *modos de organização*, em conformidade com um propósito inscrito no e pelo discurso. Assim, recorreremos aos

conceitos de *contrato comunicacional*, *modos de organização do discurso* e *imaginários sociodiscursivos* de Charaudeau (1983, 1992, 2006a, 2006b, 2008).

Por sua vez, essa abordagem se torna mais definida com a noção de *récit de vie* proposta por Bertaux (1976, 2003) e ressignificada por Machado (2012, 2013, 2015, 2016) em seus estudos sobre *narrativas de vida*. Levamos em conta, também, que as terminologias referentes aos *estudos genealógicos* têm sido amplamente debatidas, recebendo, inclusive, definições e nomenclaturas diferenciadas, de modo que consideramos oportuno observar o trabalho de outros estudiosos, como Arfuch (2010) e Dosse (2009), para estabelecermos contrapontos com o conceito de *narrativas de vida* e evidenciarmos a coerente opção por esse sintagma, relacionando-o à Teoria Semiolinguística.

Nossa pesquisa também se abre para outros enriquecimentos teóricos, ainda que pontuais, como as considerações de Ricoeur (1985) sobre as particularidades da narrativa, o que será evocado, oportunamente, ao longo desta tese. Ao observarmos que a *narrativa de vida* em análise se mostra como um discurso plural, dada à presença de outras vozes em sua composição, recorreremos também às considerações de *polifonia* e *dialogismo* de Bakhtin (1998), aproveitando, desse mesmo autor, outras ponderações que nos possibilitem entender a *narrativa de vida* como gênero discursivo (BAKHTIN, 2000).

Conforme mencionamos, consideramos que as *narrativas de vida* comportam (ainda que implícito) um teor argumentativo, à medida que buscam a adesão de um interlocutor em relação à *imagem* daquele que é “narrativizado” no discurso, o que nos leva a adotar as considerações de Amossy (2005, 2006) sobre a noção de *dimensão argumentativa*. O conceito de *éthos* será evocado, pontualmente, para estabelecermos um contraste entre ele e a noção de *imaginários sociodiscursivos*, a fim de se destacar esta última, especialmente, em função do principal objetivo de nosso trabalho: desvelar as possíveis *imagens* do *sujeito-sobre-quem-se-conta*.

Reconhecemos que o termo *imagem* é polissêmico, por isso insistimos que o empregamos para designar o produto de um *imaginário sociodiscursivo*, uma representação social daquele sujeito narrativizado. A noção de *imagem*, tal como a tomamos, aproxima-se à de *éthos*. Contudo, aquela nos parece mais apropriada para este trabalho do que esta. Discorreremos, nos capítulos 4 e 5, mais detidamente sobre a noção de *imagem* e a sua aplicação. Além da argumentação, a nosso ver, as *narrativas*



*de vida* também se abrem para a questão da *memória*, perspectiva na qual acolhemos o trabalho de Huyssen (2000), Laslett (1969) e Bosi (1998).

Sintetizando nossa metodologia, a *narrativa de vida*, dada a partir do *material de análise*<sup>10</sup>, será estudada como um gênero construído dentro de um quadro de troca comunicacional que concorre tanto para a organização desse discurso quanto para a inclusão de *imaginários sociodiscursivos* acerca do *sujeito-sobre-quem-se-conta*, valendo-se, principalmente, dos *modos de organização do discurso*, de maneira a estabelecer uma relação com uma *memória* desejável acerca desse sujeito.

Dada a exposição do quadro metodológico utilizado, apresentamos, no capítulo 1, algumas considerações sobre os *estudos genealógicos* e sua terminologia, apontando a preferência e pertinência do sintagma *narrativa de vida* para esta pesquisa. No capítulo 2, realizamos algumas considerações em relação à materialidade discursiva do *corpus*, partindo de alguns conceitos basilares à teoria Semiolinguística, como a noção de *contrato* e outras que forem pertinentes para que possamos expor nossa abordagem.

O capítulo 3, por sua vez, é destinado a um aprofundamento da perspectiva dos *modos de organização do discurso: enunciativo, descritivo e narrativo*. Nele, verificamos como se processam tais *modos*, aplicando-os às narrativas, o que nos permitiu descrever fenômenos discursivos, a partir da apresentação de instrumentos de reflexão que nos fazem compreender e analisar melhor o *ato de linguagem*. Além disso, assumimos a perspectiva de que tais *modos* se constituem a partir do engendramento de diversas funções de base e de princípios de estruturação, somando-se a eles, no contexto de elaboração/produção de uma *narrativa de vida*, a *dimensão argumentativa* de tais percursos existenciais, especialmente quando relacionamos essa dimensão ao *projeto de escritura* posto em ação por *aquele-que-conta*.

Na sequência, no capítulo 4, analisamos as *imagens* de si (Paulo Freire e aqueles que escrevem sobre ele, respectivamente), desveladas a partir dos *textos iniciais*. Interessa-nos, nesse momento, relacionar essas *imagens* a *possíveis efeitos de discurso*, que podem se tornar determinantes no que diz respeito ao contorno de um *contrato de leitura*, particularmente quando se tem como objeto de análise *narrativas de vida*, cujos *sujeitos-enunciadores* ocuparam *papéis sociais* relevantes na trajetória do *ser-sobre-quem-se-conta*.

---

<sup>10</sup> Tomamos a noção *material de análise* como similar à de *corpus*, considerando-as, portanto, sinônimas.

O capítulo 5 é destinado às análises do *Prólogo biográfico a quatro vozes* - um projeto de escritura plural -, à luz da Teoria Semiológica. Nele, identificamos como os modos de organização discursiva se combinam, inter-relacionam-se e, assim, produzem imagens do ser-sobre-quem-se-conta. Ademais, damos atenção nesse momento aos procedimentos propostos por Charaudeau (2008) em relação à construção enunciativa, descritiva e narrativa, bem como o modo como eles são utilizados no Prólogo da obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996).

### **Algumas palavras sobre o corpus**

O corpus desta pesquisa é constituído pela obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*, organizada por Moacir Gadotti (1996a). O livro apresenta um Índice geral, subdividido em *Primeiras palavras*, de Frederico Mayor Zaragoza (1996); e *Apresentação*, de Moacir Gadotti (1996b). Em seguida, tem-se a *Primeira parte*, intitulada *Prólogo biográfico a quatro vozes*, em que se encontram as vozes de quatro enunciadorees, organizadas da seguinte maneira:

- 1) *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire* – Ana Maria Freire (1996);
- 2) *A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho* – Moacir Gadotti (1996c);
- 3) *A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual* – Carlos Alberto Torres (1996);
- 4) *Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento* – Heinz–Peter Gerhardt (1996).

A segunda parte intitula-se *A vida de Paulo Freire sob o olhar de*. Nela, vários autores narram situações vividas e falam de apreensões pessoais acerca da figura de Paulo Freire em contextos e instâncias diversas. A terceira parte, que recebe o título de *Escritos de Paulo Freire*, apresenta uma lista com todos seus livros, artigos, conferências, palestras, entrevistas, prefácios e apresentações. Já a quarta parte, *Escritos sobre Paulo Freire*, enumera obras, livros, bem como toda a produção realizada acerca da vida do educador. Na quinta parte, *A obra de Paulo Freire sob o olhar de*, título parecido com o da segunda parte, há uma análise das obras do educador realizada por alguns autores/escritores/estudiosos. Por fim, na sexta parte, *O legado de*

*Paulo Freire*, são apresentadas as referências do material sobre o autor (o que inclui uma lista de editoras), bem como informações sobre o *Instituto Paulo Freire*, seguido de um índice onomástico.

A extensão da obra, que pode ser calculada pelo sumário de seis páginas e pela quantidade de autores nela envolvida, revela-nos o monumentalismo desse trabalho narrativo, em que se inscrevem as vozes de diversos escritores. Poderíamos falar de um "monumento bibliográfico bionarrativo", em que se observa, conforme a proposição de cada colaborador, o esforço de resgatar, legitimar e perenizar a *memória* daquele que é considerado um dos maiores nomes da educação no Brasil e, talvez, no mundo: Paulo Freire.

### **Percursos teóricos e de vida: Paulo Freire como objeto de uma *narrativa***

A escolha de uma narrativa sobre Paulo Freire para a realização de um doutorado pode ser justificada porque, conforme nos lembra Machado (2013), os percursos teóricos de certos indivíduos podem, muitas vezes, estar ligados aos seus percursos de vida. Este é o caso desta narrativa, cuja investigação passa por saberes e problematizações que, implícita ou explicitamente, voltam-se para a trajetória do *ser-sobre-quem-se-conta*, mas também para a minha formação pessoal. Além disso, como um percurso de estudo está ligado ao gosto e às preferências do pesquisador, reside neste projeto, acima de tudo, o meu gosto/interesse pelos itinerários de vida.

O interesse pela *narrativa de vida*, mais especificamente a *narrativa de vida* de Paulo Freire, surgiu também dessa trajetória pessoal. Veio da vontade de conciliar as minhas duas áreas de formação: graduação em *Letras* e em *Pedagogia*. Por isso, ainda durante esse percurso, realizei um projeto integrado de pesquisa, extensão e ensino, intitulado *Escritas autobiográficas: aspectos discursivos, culturais e literários*, desenvolvido com minha orientadora na época do mestrado, em parceria com outros professores da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), em Minas Gerais.

Em seguida, mantive meu interesse sobre o mesmo objeto em uma pesquisa no Programa de Mestrado em Letras da UFSJ, defendendo, em agosto de 2012, a dissertação intitulada *Sujeitos (auto)biografados - um estudo das vozes em Paulo Freire: uma história de vida* (REIS, 2012), a partir do exame da obra *Paulo Freire: uma história de vida* escrita por Araújo Freire (2006).

Em relação ao *corpus* destas pesquisas - as *narrativas de vida* de Paulo Freire -, é importante destacar as assinaturas que estampam as capas dos livros: de um lado, aparece a de Moacir Gadotti<sup>11</sup>, professor, estudioso de Paulo Freire, amigo deste e presidente de seu instituto; de outro, a de Ana Maria Araújo Freire, educadora, sucessora legal da obra do educador como sua viúva. Em nosso entendimento, temos aí duas naturezas relacionais diversas, que tornam lugares enunciativos bem diferentes; entretanto, como já examinamos a obra escrita por Araújo Freire (2006) durante a supracitada pesquisa de mestrado (REIS, 2012), interessa-nos, agora, analisar como Gadotti (1996a) dá contorno à(s) *imagem(ns)* de Paulo Freire no livro que organiza.

Assim, levando em consideração a evidente inexistência da imparcialidade em qualquer discurso, dedicaremos-nos à averiguação, mais especificamente, de como essas estreitas relações com o *sujeito-sobre-quem-se-conta/narra* interferem na constituição do todo narrativo, organizado por Gadotti (1996a), especialmente pelo fato de as assinaturas dos textos que compõem o *corpus* carregarem os *éthé* de *credibilidade* e de *identificação*<sup>12</sup>, categorias propostas por Charaudeau (2008).

Ademais, podemos dizer que nossos esforços recairão sobre a investigação dos procedimentos discursivos presentes/ausentes na *Primeira parte* da obra organizada por Moacir Gadotti (1996a), a fim de entendermos como se dá a edificação das possíveis *imagens* construídas sobre Paulo Freire nessa narrativa, quais são os sujeitos envolvidos na cena enunciativa e como os *modos de organização do discurso* propostos por Charaudeau (2008) podem ser mobilizados, valendo-se de possíveis encaminhamentos de percurso argumentativo.

Dado o exposto, as questões que levantamos são: Qual *imagem* está sendo construída: a de um *sujeito-humanizado* e/ou a de um *ser-heroificado*? Ao se construir a oito mãos a trajetória do educador nessa *Primeira parte*, qual (is) *imagem(ns)* esses

---

<sup>11</sup> O professor Moacir Gadotti é um dos mais respeitados educadores brasileiros. Lecionou nos vários níveis do ensino e nas principais universidades do país. Aposentou-se pela USP, depois de 46 anos de magistério. É autor de muitos livros, inclusive em parceria com Paulo Freire, com quem estudou nos anos 1970, na Suíça. Foi assessor de Freire na Secretaria de Educação de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (1989 – 1992). Atualmente é presidente de Honra do *Instituto Paulo Freire*, onde desenvolve inúmeros projetos de educação popular.

<sup>12</sup> Conforme Reis (2012), na teoria analítico-discursiva de Charaudeau, a *credibilidade* deve satisfazer condições como: sinceridade (dizer a verdade), performance (poder aplicar daquilo que se promete) e eficácia (possuir meios para realizar o que é prometido), ao passo que a *identificação* se relaciona a imagens que o enunciativo busca construir para se mostrar próximo do destinatário, participe de sua realidade, parecendo, com isso, digno de crédito. Embora nossa opção seja fazer uso do termo *imagens* em referências ao *sujeito-sobre-quem-se-conta*, Paulo Freire, é válido ressaltar que não poderíamos nos furtar de fazer menção à noção de *éthé* instituída por Charaudeau (2008).

autores dão a ver de si, como locutores que dialogam com Paulo Freire em seu percurso de vida?

## 1 PERCURSO HISTÓRICO DAS NARRATIVAS

Neste capítulo, dedicamo-nos a traçar um percurso histórico das narrativas. Tratamos, inicialmente, do período em que a escrita não havia sido consolidada e pontuamos como a linguagem oral foi determinante para a transmissão da *memória* histórico-cultural dos povos. Em seguida, discorremos sobre a sistematização alcançada pelo advento da escrita e como o ser humano se valeu desse recurso, ao longo das gerações, a partir de uma tônica voltada à reconstituição de uma época, encarnada pelas trajetórias relativas aos percursos de vida.

Posteriormente, em referência aos *estudos genealógicos* e suas terminologias, destacamos conceitos como *biografia*, *metabiografia* e *memória*. Mais adiante, reportamo-nos à noção de *espaço biográfico* (ARFUCH, 2010), tomando-a como um local de convergência de gêneros ou de práticas de escrita, em que vidas narrativizadas apareceriam em maior ou menor grau, coadunando em uma mesma superfície discursiva. Embora a definição apresentada tenha nos parecido interessante, inicialmente, optamos por estendê-la e ressignificá-la, tratando-a como *espaço genealógico* nesta tese.

Por fim, reiteramos a profícua utilização do termo *narrativa de vida* e o seu contexto de surgimento, destacando o modo como a narrativa se desenvolve em seu fazer narrativo. Ademais, ressaltamos a estreita ligação que se pode estabelecer entre um estudo do discurso e o estudo de uma *narrativa de vida*, à luz da teoria Semiolinguística.

### 1.1 A arte do (re) contar

Desde os primórdios da civilização humana, período em que a escrita não havia se consolidado, sendo representada por desenhos codificados, a principal forma de comunicação se baseava na linguagem oral. Dessa maneira, as transmissões de informações, de fatos e da própria *memória* histórico-cultural de um povo se davam de forma verbal, constituindo-se no principal meio de interlocução entre os homens. Assim, as *memórias* auditiva e visual tinham papel de destaque, pois eram os únicos recursos que as culturas dispunham para o armazenamento e a transmissão do conhecimento às futuras gerações. A inteligência era assim, muitas vezes, ligada à capacidade de memorização. Nas antigas civilizações, por exemplo, os anciãos eram

considerados os mais sábios, tanto pelo conhecimento acumulado como pela habilidade de articulação dos fatos, perpassada por interpretações e análises.

O desejo por parte de determinados indivíduos de narrar sua história ou de contar a vida de seu povo é muito antigo, algo próximo a 30.000 anos. Nesse período, em que a escritura ainda não havia sido codificada, os símbolos imperavam, constituindo um elemento essencial para a manutenção da *memória* histórica de um povo.

Ainda que tais inscrições tenham se materializado em forma de ideografia e de emblemas mnemônicos destinados a transmitir informações, elas eram desprovidas de conteúdo linguístico direto. Isso não lhes impediu, no entanto, que assumissem um papel fundamental no que diz respeito à consolidação e ao início de um sistema de representação e comunicação. Somente depois de milhares de anos, por volta de 8.600 a.C., foi que o sistema de escrita tomou suas primeiras formas, baseado nas antigas tradições dos mecanismos relativos ao código simbólico. Trata-se de um primeiro contorno da escrita propriamente dita, já que o mecanismo simbólico não poderia ser considerado, ainda, um código escrito. Porém, ele já detinha muitas características importantes, reminiscentes ao sistema que conhecemos hoje. Estamos, assim, diante de uma forma de *protoescrita*.

Foi na Antiguidade que os primeiros alfabetos surgiram, por meio de sistemas mais simplificados, porém capazes de identificar distintos conceitos, seres e objetos. Na civilização fenícia, por exemplo, o desenvolvimento da escrita teve início graças à demanda e à vontade de alguns comerciantes do local. Em seguida, vieram as civilizações grega e romana que contribuíram para a formação dos alfabetos, juntamente com os etruscos, dando formas claras ao sistema alfabético utilizado contemporaneamente. Contudo, é pela possibilidade de se inscrever de forma mais permanente no mundo e na história que se consolida o sistema de escrita tal como o conhecemos hoje. A partir do advento da escrita, o ser humano criou uma forma mais sistematizada de comunicar, informar, inserir e de registrar a si e aos outros. Nesse sentido, a linguagem escrita ganha caráter especial, pois permite que outras gerações saibam com mais exatidão, do ponto de vista historiográfico, o que se passou.

Dessa maneira, um outro elemento que vai além do ponto de vista histórico e da sua inscrição, e que desponta como privilegiado na reconstituição de uma época, é aquele encarnado pelas trajetórias relativas aos percursos de vida. É justamente sobre tal ponto que reside o nosso interesse, principalmente a partir da noção de *narrativa de*

*vida* que, a nosso ver, é mais ampla, diferenciando-se dos principais termos ligados aos *estudos genealógicos*, tais como *biografia*, *metabiografia* e *memórias*, como veremos mais adiante.

## 1.2 Os estudos genealógicos e sua terminologia

As últimas décadas do século XX até início do século XXI representaram um terreno fértil no que diz respeito ao desenvolvimento de estudos memorialistas e da produção de *biografias*, *autobiografias* e *memórias* intelectuais que contribuem, cada qual a seu modo, para a preservação da *memória* literária e cultural brasileira. Segundo Lübbe (apud HUYSSSEN, 2000, p. 9),

[...] um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos anos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais. Esse fenômeno caracteriza uma volta ao passado que contrasta totalmente com o privilégio dado ao futuro, que tanto caracterizou as primeiras décadas da modernidade do século XX (HUYSSSEN, 2000, p. 9).

Para o supracitado teórico, há na tendência de aprisionar o passado e na obsessão pela *memória* uma espécie de “musealização” do mundo. O autor considera que “[...] nunca antes o presente esteve tão obcecado com o passado como agora” (LÜBBE apud HUYSSSEN, 2000, p. 27). De certa forma, todos nós temos um papel a desempenhar nessa tentativa utópica de conseguir uma recordação total; por isso, estamos constantemente nos arquivando e contribuindo para a constituição de arquivos, tanto os nossos quanto os de terceiros, como é o caso da *narrativa de vida*<sup>13</sup> de Paulo Freire.

O fato é que muitos estudiosos/teóricos tentaram definir e estabelecer conceitos em relação aos gêneros que buscavam recobrir o passado e as muitas vidas que o permearam, principalmente porque vivemos em um mundo fluido e inconstante, onde as relações sociais são marcadas pelo descentramento do sujeito. Ao tomarmos como verdadeiras as pressuposições assumidas por Burke (2008), segundo as quais vivemos em um mundo culturalmente híbrido, tornamo-nos, portanto, sujeitos fragmentados política, cultural, econômica e socialmente, o que faz a nossa constituição identitária se tornar esfacelada.

---

<sup>13</sup>Mais adiante, destacaremos o porquê da adoção do sintagma *narrativas de vida* para nomear a obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996).



Seguindo essa mesma linha de pensamento, Hall (2001) destaca que os novos movimentos sociais são responsáveis por essa fragmentação, especialmente marcada pelo advento da globalização, que permite o deslocamento do sujeito entre várias culturas e territórios e abre espaço para que a identidade do sujeito esteja em constante processo de construção. Esse processo é uma das características da chamada pós-modernidade que, em linhas gerais, consiste em adotar uma forma de pensamento que preconiza a desconstrução de discursos totalizantes e homogeneizantes, tendo como referências autores como Derrida, Hall e Lyotard, entre outros.

Para esses teóricos da chamada pós-modernidade, o dismantelamento de discursos é capaz de levar à diluição de fronteiras culturais e/ou identitárias; vem daí a tão falada fragmentação do sujeito pós-moderno. Em uma perspectiva discursiva e voltada à Análise do Discurso (AD) de vertente francesa, isso seria o equivalente a dizer que o sujeito não se constrói em função de um único discurso, mas está exposto a várias *formações discursivas*, conceito este proposto, inicialmente, por Foucault, sendo revisitado/retomado por Michel Pêcheux (1975) em sua análise do discurso.

Em outras palavras, ainda tomando como referência a AD, a identidade não seria una. Basta lembrar que, durante o percurso de uma vida, o sujeito assume vários *papéis sociais*; logo, tais *papéis* são responsáveis por definir a atividade comunicacional de cada sujeito em uma troca, “[...] legitimando-a em relação ao contrato de troca e de *estratégias discursivas* que adota no curso da conversação” (CHARAUDEAU, 2014, p. 363, grifos do autor). Assim, tal sujeito seria capaz de transitar por outras culturas e se constituiria através de uma multiplicidade de discursos, revelando-se um sujeito dotado de uma identidade fluida, ou melhor dizendo, sempre em formação.

É a partir desse panorama que se instala na sociedade que se consolida um novo arquétipo em relação ao homem pós-moderno, o qual se sente inseguro e perdido por pertencer a um mundo marcado por *fronteiras híbridas*<sup>14</sup>, como afirma Burke (2008), especialmente no que diz respeito à nova e móvel fronteira cultural que se estabelece na sociedade contemporânea. Dessa forma, o sujeito, muitas vezes, não sabe o que fazer ou como agir, sentindo necessidade de sinalizações que norteiem suas ações, a fim de evitar tantas angústias em meio a essa mobilidade de identificações.

---

<sup>14</sup>De acordo com Burke (2008), as *fronteiras híbridas* dizem respeito à globalização das fronteiras, em que os limites físicos não são suficientes para limitar a transferência de informações, cultura e religiosidade, fazendo com que o mundo se torne interconectado em todos os sentidos.

Nas *Considerações Iniciais* deste trabalho, citamos Lima (2010). A autora afirma que, por meio dos chamados *referenciais exemplares*, o homem encontra soluções e exemplos para lidar com sua própria problemática. Esses referenciais, por sua vez, são encontrados nos mais variados gêneros de cunho genealógico, que servem para reconstituir trajetórias de vida ou até de uma época, principalmente a partir de *biografias* e *autobiografias*, sejam elas escritas ou televisivas.

Ainda na tentativa de se compreender as raízes e as configurações desse *boom*<sup>15</sup> das *narrativas de vida*, podemos considerar que o sucesso desse tipo de trajetórias pode ser explicado, especialmente, pelo destaque dado às questões de foro íntimo dos biografados e autobiografados. Nesse sentido, Schmidt (2000) atribui três fatores para justificar o crescente interesse pelas *narrativas de vida*: i) a maioria das pessoas possui interesse em redescobrir o passado pelas mãos de alguns dos personagens mais significativos da história; ii) a sociedade atual é fruto de um individualismo contemporâneo ou é, também, resultado da privatização da esfera pública; iii) “[...] a tendência das pessoas a serem *voyeurs*<sup>16</sup> de suas preferências pelas fofocas e mexericos” (SCHMIDT, 2000, p. 47). O autor considera que são muitas as razões suscetíveis de explicar o sucesso desse gênero de escritos.

Para o historiador Dosse (2009), é importante destacar que o crescimento de narrativas de cunho biográfico constitui-se um elemento privilegiado na reconstituição de uma época, capaz de recriar sonhos e angústias desse período. É a partir dessas trajetórias e percursos de vida, principalmente aqueles que compreendem um determinado lapso temporal na História, que se pode distinguir os acentos individuais de uma vida e, por vezes, trazer à baila traços específicos da coletividade.

Ao tomarmos a perspectiva supracitada como uma das bases para nosso trabalho, ou seja, a de que as trajetórias de vida são capazes de revelar as mais variadas nuances, sejam elas individuais ou coletivas, faz-se necessário examinarmos os principais termos que são abarcados pelos *estudos genealógicos*<sup>17</sup>. Nesse sentido, tentaremos definir as noções de *biografias*, *metabiografias* e *memórias*, sinalizando, posteriormente, a nossa preferência e a adoção do sintagma *narrativa de vida*. Para

<sup>15</sup> No contexto deste trabalho, entendemos por *boom* uma tendência, repentina, que gera um grande número de gêneros.

<sup>16</sup> Tomamos a atitude do *voyeur* como a tendência de as pessoas quererem ser expectadores da vida íntima de outros indivíduos. Tal fato é facilmente percebido diante do sucesso dos programas de televisão (os chamados *Reality Shows*) e das revistas especializadas em fofocas de celebridades (*Isto é, Gente, Caras*, entre outras), por mostrarem os estratos mais íntimos da vida humana, revelando o que comem, vestem e o que pensam acerca de alguns fatos.

<sup>17</sup> Tal expressão vem de Machado (2014, 2015).

tanto, contaremos com o auxílio de alguns conceitos vindos de Dosse (2009), Arfuch (2010), Vilas Boas (2008) e Machado (2009, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015, 2016). Além desses autores, também nos remetemos aos trabalhos de Viana Filho (1945), Salmon (2007) e Carvalho (2016).

### 1.2.1 A trajetória do gênero *biográfico*

É muito comum nos depararmos com *biografias* e, até mesmo, com *autobiografias* classificadas sob a etiqueta de *literatura íntima*<sup>18</sup>. A *biografia* surgiu, de fato, no século XVIII, período que foi propiciado pela expansão e afirmação dos direitos individuais, como tão bem expressaram aqueles que idealizaram a *Revolução Francesa*. Para Vilas Boas (2008), a *biografia* é um gênero literário não ficcional, especialmente por causa da tônica e da voz dadas ao sujeito em cena, o qual é perpassado pelos movimentos sociais, especialmente no século das luzes. Ele ainda acrescenta que esse gênero pode obedecer a estilos de épocas diferentes, passando pelo caráter romantizado, naturalista, moderno e pós-moderno.

Ainda de acordo com Vilas Boas (2008), muitos autores se embrenharam na tentativa de conceituar o termo *biografia*. Como ele bem salienta, “[...] todas as formas apontadas para o termo são lícitas, mas cada uma deve ser avaliada com um compasso diferente” (VILAS BOAS, 2008, p. 22). Entretanto, há de se destacar uma fórmula quase que recorrente, a de que “[...] a biografia deve nos proporcionar uma descrição detalhada acerca de uma existência, da vida de uma pessoa” (VILAS BOAS, 2008, p. 22).

Desse modo, Vilas Boas (2008) considera a individualidade como um traço que deve ser inerente à *biografia*, pois é por meio dele que se procura conhecer como um ser humano viveu em seu tempo; como uma vida pode influenciar muitas outras, mesmo a vida do próprio autor, pois “[...] nenhum biógrafo respeitável pode permanecer à sombra de seu biografado (vivo ou morto) tanto tempo, pesquisando-o, interpretando-o diariamente, sem ser tocado por essa experiência” (VILAS BOAS, 2008, p. 24).

Em relação a esse movimento de trocas entre biografado e biógrafo, Dosse (2009) afirma que a *biografia* se tornou, com o passar do tempo, um discurso de

---

<sup>18</sup>Atualmente, a chamada *literatura íntima* ou *literatura autobiográfica* está em voga, ao integrar múltiplos gêneros e registros (carta, diário, autobiografia, memórias, *blogs*, dentre outros). Esse tipo de literatura parece seduzir leitores e estudiosos, não só pela componente de historicidade que comporta, mas também em função do caráter híbrido da sua funcionalidade comunicacional: informativa, reflexiva, estética, confessional, amorosa, analítica e polêmica.

autenticidade, remetendo à intenção de verdade por parte do biógrafo. Contudo, é interessante perceber que, mesmo em meio a essa tentativa utópica pela totalização de uma vida, para o autor “[...] ainda permanece a tensão entre essa ânsia de verdade e uma narração que deve passar pela ficção e que situa a biografia num ponto médio entre ficção e realidade histórica” (DOSSE, 2009, p. 12).

Para se ter uma ideia desse período nebuloso (no âmbito de classificação genérica), a palavra *biografia*, como assevera Dosse (2009), só aparece muito tardiamente em *francês* e nas demais línguas europeias, o que não quer dizer que sua prática não existisse e que não houvesse subdivisões acerca desse mesmo gênero ao longo dos tempos. O historiador afirma, mencionando Bayle, que a primeira ocorrência da palavra *biografia* surgiu no século XVIII, a partir do trecho: “Parece que o senhor Bayle pretende escrever uma obra sobre os erros cometidos pelos Biógrafos ao falar da morte e nascimento dos sábios” (BAYLE, 1721 apud DOSSE, 2009, p. 33). Bayle refere-se não apenas ao tipo de escrita, mas também a quem seria o sujeito responsável pela produção desse gênero: o biógrafo. Só depois dessa citação, o termo surge na edição francesa do *Dictionnaire de Trévoux*.

Madelénat (1984 apud DOSSE, 2009, p. 13), por seu turno, distingue três paradigmas quanto às *biografias*. A primeira delas seria a *biografia clássica*, que recobriu o período da Antiguidade ao século XVIII. Já a *romântica*, no período entre o fim do século XVIII e o início do XX, exprimiu uma nova necessidade de intimidade e de conhecimento dos segredos da vida familiar. A *moderna*, por sua vez, nasce do relativismo e das leituras mais historicamente enquadradas e é enriquecida de contribuições tanto da Sociologia quanto da Psicanálise (DOSSE, 2009). Essas subdivisões evidenciam, especialmente, aquilo que estava em voga na época, como salientou Dilthey (apud DOSSE, 2009) acerca da *biografia* e do fato de ela se constituir em um meio privilegiado para se chegar ao universal.

Apesar da diferenciação quanto aos turnos, deve-se destacar o caráter híbrido do gênero biográfico, especialmente por seu aspecto pulverizado, que pode contemplar a vocação romanesca, a ânsia da erudição e, mais comumente encontrada, a insistência em um discurso moral exemplar. Todos esses elementos fizeram a *biografia* ser considerada um subgênero, pouco propício à reflexão, como bem pontuou Dosse (2009, p. 13):

Desprezado pelo mundo sábio das universidades, o gênero biográfico nem por isso deixou de fruir um sucesso público jamais desmentido, a atestar que ele responde a um desejo que ignora os modismos. Sem dúvida, a biografia dá ao leitor a ilusão de um acesso direto ao passado, possibilitando-lhe, por isso mesmo, comparar sua própria finitude à da personagem biografada. (DOSSE, 2009, p. 13).

Ainda de acordo com o historiador, a *biografia* que, muitas vezes, por mais ilusória que seja, parece nos dar a impressão de totalização de uma vida, responde ao empenho constante de construção do *eu* em confronto com o *outro*, pois o trabalho do biógrafo é, muitas vezes, identificado ao labor beneditino, ao paciente trabalho monástico que faz o biógrafo se sacrificar, ou sacrificar sua história de vida, para tentar esclarecer a vida de um ser que lhe é estranho. Nesse sentido, podemos dizer, de maneira geral, que o trabalho do biógrafo assemelha-se ao de um poeta; nas palavras de Olavo Bilac, ele “[...] trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua” (BILAC, 2012, p. 68) ao tentar buscar a melhor palavra, aquela que melhor exprima o que ele, como contador, quer dizer acerca do *outro*, imbuído de sentimentos de objetividade, mas também perpassado pela subjetividade enunciativa.

Em meio a essa empreitada biográfica, da busca pela palavra e pelo contorno que melhor a define, surge a ânsia pela totalização de uma vida, a partir do exame das mais variadas fontes historiográficas. Tal fato faz o biógrafo cair em uma armadilha, que Bourdieu (1996) convencionou chamar de *ilusão biográfica*. Para o sociólogo francês, trata-se da tentativa de produzir uma história de vida como um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, conformando-se, assim, com um tipo de ilusão que é produzida através da retórica oral ou escrita da própria narrativa.

Por mais que o biógrafo tenha um conhecimento preciso sobre vida e obra do sujeito biografado, Vilas Boas (2008) destaca que ele nunca conseguirá apreender o *real*, propriamente dito, pois “[...] sempre terá que se valer das lembranças, das recordações, sejam as próprias ou de outrem” (VILAS BOAS, 2008, p. 40) para criar uma representação discursiva do que foi essa trajetória. É por isso que nos valem, novamente, do que Dosse (2009) pontua acerca da noção de confronto entre o *eu* e o *outro* no processo de constituição de uma vida.

Ainda nesse ínterim, vale a pena reiterarmos a concepção de Bosi (1998) acerca do trabalho da *memória* em relação ao processo de (re) construção de uma vida nas escritas (*auto*) *biográficas*. A nosso ver, a *memória* vem ao encontro do conceito de

*ilusão biográfica*. Bosi (1998) considera que “[...] lidar com lembranças é essencial. Mas lembrar não é reviver, e sim refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências recentes ou remotas” (BOSI, 1998, p. 55).

Sendo assim, podemos afirmar que o artefato da *memória* se vale dos elementos e mecanismos que estão a nossa disposição na atualidade, criando representações acerca do real e, também, daquilo que perpassa o nosso imaginário. Vilas Boas (2008) ainda reitera que, durante esse processo de rememoração, “[...] por mais nítida que pareça a lembrança de um episódio antigo, ela é diferente conforme a época, o entrevistado e as circunstâncias” (VILAS BOAS, 2008, p. 40). Para o autor, “[...] o filtro da memória impede a objetividade tanto no relato (auto) biográfico oral quanto no escrito, em função das fronteiras entre imaginação e memória serem difíceis de se determinar” (VILAS BOAS, 2008, p. 40).

Ainda segundo esse teórico, “[...] as (auto) biografias e livros de memórias funcionam como espelho, autoconhecimento, reinvenção e até autodefesa” (VILAS BOAS, 2008, p.40). Isso se justifica porque “[...] ninguém pode falar de si mesmo sem estar consciente da quantidade de ficção que existe na percepção do eu” (VILAS BOAS, 2008, p. 40), justamente pelo processo de filtragem e de reelaboração da memória perpassados pelo tempo e pelas circunstâncias dadas.

Dosse (2009) destaca, nesse sentido, a perda da própria identidade e a não determinação da singularidade do sujeito biografado durante o processo biográfico. Para ele,

[...] o biógrafo deve saber manter o justo meio-termo, procedimento difícil porque os arroubos passionais e as tomadas de distância objetivantes são tão necessários a sua pesquisa quanto o cuidado de preservar-se tal qual é (DOSSE, 2009, p. 14-15).

Considerando o que dissemos sobre o gênero *biografia*, optamos, metodologicamente, por utilizar a concepção de Luiz Viana Filho (1945) acerca desse termo, devido a sua abrangência e também por ele não restringir as possibilidades que o conceito oferece. Para o pesquisador:

Ora chamamos *biografia* a simples enumeração cronológica de fatos relativos à vida de alguém; ora usamos a mesma expressão para trabalhos de crítica nos quais a vida do biografado surge apenas incidentalmente; ora a empregamos em relação a estudos históricos em que as informações sobre certa época se sobrepõem às que se

referem ao próprio biografado; ora a emprestamos às chamadas *biografias* modernas ou romanceadas. E até obras em que a fantasia constitui o elemento essencial da narrativa parecem com rótulo idêntico (VIANA FILHO, 1945, p. 11).

Como se pode observar, o conceito de *biografia*, tal como o proposto por Viana Filho (1945), é fundamental para as discussões implementadas a respeito dos *gêneros genealógicos*. Além disso, a partir dessa conceituação mais ampla, podemos avançar um pouco mais, com vistas a destacar e a estabelecer as faces de outros gêneros de mesma linhagem.

### 1.2.2 O gênero genealógico: algumas palavras sobre *metabiografia* e *Memórias*

Nesta seção, apresentamos algumas considerações sobre o que poderíamos considerar como alguns exemplares do gênero *genealógico*, enfocando a *metabiografia* e as *memórias*. A *autobiografia* poderia ser incluída e debatida, neste momento, mas esse subgênero não é parte de nossa pesquisa, de modo que passamos, a seguir, para a discussão sobre *metabiografia*, termo que vem despontando dentro dos *estudos genealógicos*.

De acordo com Vilas Boas (2008), a pesquisa biográfica exige daquele que escreve inúmeras condições, dentre elas a aceitação e a visualização da complexidade da arte de biografar, com destaque especial para a necessidade da natureza criativa do processo, que deve coadunar com as demandas de tempo, paciência e compromisso tanto exigidos em relação aos momentos vividos, muitas vezes caóticos, entre biógrafo e biografado. Para ele, portanto, a *metabiografia* seria:

Um modo de narração biográfico que dá atenção também aos exames e autoexames do biógrafo sobre o biografar e sobre si mesmo. Mas por que pensar nisso? Porque análise e autoanálise são partes constitutivas do processo de construção de uma vida pela escrita. Esse processo é do biógrafo, do biografado e de ambos, juntos, harmônicos em um mesmo cenário volátil; *metabiografia* porque qualquer processo biográfico extravasa e consagra o relacionamento sujeito-sujeito (VILAS BOAS, 2008, p. 41).

É essa a definição de *metabiografia* com a qual estamos de acordo. Resta-nos falar sobre o subgênero *Memórias*. Através dele, um determinado narrador conta fatos de sua vida, predominantemente histórias verídicas, ligadas a acontecimentos reais de

certa importância histórica. O filósofo francês Rousseau (1712-1778), por exemplo, escreveu suas *Confissões*, tomadas como *memórias*, mas ainda é possível perceber uma mescla de elementos factuais e poéticos que influenciaram outras obras do mesmo gênero. Já Chateaubriand (1768-1848), escritor e poeta, também escreveu um diário íntimo, *Memórias de Além-Túmulo*, que se tornou um clássico literário pelo seu estilo. Além de Rousseau e Chateaubriand, podemos mencionar Jean Paul Sartre (1905-1981), com o livro *As palavras*, no qual narra a afetividade muito mais fraternal do que filial que sentia em relação à mãe, e fala sobre o processo de sua descoberta como escritor, atrelando a essa busca o sentido moral e social do seu ofício.

Dito isso, entender a noção de *memória* ou das *Memórias*, como subgênero, é basilar, pois tais escritos fundamentam, geralmente, o processo pelo qual seu escritor está a passar enquanto escreve, assim como a história que se desenvolve em torno dele.

### 1.2.3 A *memória* como instrumento de trabalho

Todos os subgêneros citados<sup>19</sup> até agora fazem apelo à rememoração do vivido. Sendo assim, algumas palavras sobre a *memória* mostram-se necessárias. Chegamos assim, à conclusão de que a construção e a resignificação da história de um povo são perpassadas pela capacidade dos sujeitos registrarem os fatos e os acontecimentos que constituíram suas vidas na linha do tempo. Ainda é importante a capacidade de retomar a *memória individual* e *coletiva* a fim de revivificar a história pessoal de cada um, em sua singularidade, como também a história coletiva de um grupo e dos sujeitos partícipes, inseridos no seio social.

Dessa maneira, o trabalho de reconstituição da *memória* é, a nosso ver, semelhante ao de um tecelão, que constrói os fios da *memória* a partir de suas próprias lembranças, muitas vezes, contornadas pela (s) voz (es) do outro (s), a fim de resgatar os traços mais sutis para se dar forma a uma parte ou ao todo. É seguindo esse mesmo percurso, a *memória* como rememoração do vivido, que se faz necessário aludirmos a distinção feita por Halbwachs (2015 [1925]) acerca dos conceitos *memória individual* e *coletiva* - importantes para esta pesquisa.

Para o autor, a *memória individual* não assume um estatuto privilegiado em relação à *memória coletiva*, pois, de acordo com o teórico, para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos:

---

<sup>19</sup>Subgêneros porque todos eles estão sob a jurisdição de um gênero maior, o *gênero genealógico*.



é preciso, também, que a nossa *memória individual* não tenha deixado de concordar com a *coletiva* e, para isso, é necessário que haja pontos de contato entre uma e outra para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2015 [1925], p. 39).

Nesse sentido, o autor ressalta que:

Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim, podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2015 [1925], p. 39).

Nesse contexto, ao validarmos as considerações de Halbwachs (2015 [1925]) acerca da *memória coletiva e individual*, pressupomos que o *Prólogo biográfico a quatro vozes*, componente do *material de análise da narrativa de vida* de Paulo Freire, tenha sido escrito obedecendo à concordância de um *imaginário sociodiscursivo* já existente em relação ao educador. Dito de um outro modo, acreditamos que esse *Prólogo* foi contornado a partir da confluência do resgate da *memória individual* dos *sujeitos-enunciadores* que versaram sobre vida e obra de Freire em acordo com uma *memória coletiva* construída acerca desse sujeito.

Podemos relacionar, ainda, a confluência dessas *memórias* à projeção de uma *coesão polifônica* de vozes nos termos propostos por Adam (2008). Nesse sentido, reconhecemos que as vozes que se põem a contar/narrar uma vida assumem a empreitada de construí-la a partir de um determinado tracejo, obedecendo ao contorno determinado pela convergência da *memória individual e coletiva*.

É válido que também ressaltemos os componentes subjetivos da *memória*. Eles dizem respeito à importância do fato para cada indivíduo, inclusive para aquele que assume o papel de narrador, devido ao significado emocional ou afetivo e ao modo como os acontecimentos se desenharam. Tudo isso se relaciona tanto com a *memória* construída do indivíduo quanto aos fatos sociais e coletivos.

Podemos considerar, assim, que a *memória* é o elo que nos une ao passado, situando os fatos acontecidos anteriormente, além de ser capaz de alimentar o presente. Ademais, a *memória* pode conferir ao sujeito uma maior singularidade, uma vez que

traz mais recursividade aos relatos, através dos meios de comunicação e expressão, notadamente os escritos.

Dada a importância que a *memória* e as suas imbricações assumem para o *eu*, individual e coletivo, é que convenciamos chamar os textos que compõem a obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996) de *narrativa de vida*, a partir da apresentação do *material de análise* deste trabalho, por entendermos que tal sintagma possui uma visão mais ampla e se circunscreve em um quadro teórico e metodológico mais condizente com a linha a qual nos filiamos<sup>20</sup>, a corrente de Análise do Discurso de vertente francesa, chamada de Semiologia, criada por Patrick Charaudeau (1983). Antes de nos determos sobre nossa opção metodológica em relação a esse sintagma, faz-se necessário discorrermos sobre o *espaço genealógico*.

### 1.3 A consolidação do *espaço genealógico*

A emergência da *memória* vem despontando como uma das principais preocupações culturais e políticas das sociedades, especialmente as ocidentais, representando um terreno fértil no que diz respeito ao enfoque dado às trajetórias e percursos de vida. Tal fenômeno contrapõe-se às primeiras décadas do século XX, em que o futuro recebia lugar de destaque.

Ao validarmos essa perspectiva, a de retorno ao passado, é que conseguimos justificar o fato de estarmos constantemente nos arquivando e a terceiros, assim como buscando respostas por meio de tais arquivos, lançando mão, para tanto, dos artifícios da *memória*. Ao se considerar toda essa multiplicidade de possibilidades, muitos estudiosos e teóricos tentaram definir e estabelecer conceitos em relação aos gêneros que recobrem os percursos e as trajetórias de vida nos *estudos* ditos *genealógicos*.

Arfuch (2010), por exemplo, afirma que a relação entre a *memória* e os *gêneros genealógicos* pode ser entendida a partir da noção de *espaço biográfico*. De acordo com a autora, tal espaço seria uma espécie de convergência de gêneros ou de práticas de escrita, em que vidas narrativizadas apareceriam em maior ou menor grau. Nesse sentido, poderíamos asseverar que se trata de um lugar perpassado pelo intertexto e/ou

---

<sup>20</sup>Ao dizer que nos filiamos à análise do discurso de linha francesa, estamos afirmando que nosso interesse recai, por uma questão de formação, sobre a Teoria Semiológica de Patrick Charaudeau. Isso não significa que estamos limitados a um tipo de corrente, pelo contrário, somos abertos às *análises do discurso*, cada qual com suas bases teóricas e aspirações. Na verdade, acreditamos como bem pontuou Charaudeau (2011), que é o *corpus* quem dita a problemática que temos e a teoria da qual devemos nos valer.

interdiscurso, o que abarcaria as relações entre diversos gêneros textuais, coadunando-os numa mesma superfície discursiva.

Além disso, Arfuch (2010) ressalta que as relações que se estabelecem entre os gêneros no *espaço biográfico* remetem à definição de gêneros discursivos de Bakhtin (2000). Conforme esse teórico, os gêneros são divididos em dois grandes grupos, a saber: os *gêneros primários*, relativos à comunicação oral imediata (o diálogo, a conversa cotidiana, a piada, a anedota, a cena íntima); e os *secundários* (ou complexos), que remetem à trama cultural da comunicação em sociedade (escritos jornalísticos, literários, científicos, jurídicos, políticos, dentre outros). A partir da definição de Bakhtin (2000), Arfuch (2010) reitera que os gêneros não se realizam em uma linearidade: eles apresentam constantes misturas e hibridizações, manifestando relações de *presença* e *ausência* em relação às formas com graus diversos de proximidade e distanciamento, caracterizando, assim, o que ela denomina de *espaço biográfico contemporâneo*.

Embora a definição apresentada nos pareça interessante, julgamos ser mais fértil uma extensão de tal noção, tomando-a, a partir de agora, como *espaço genealógico*. Trata-se, pois, de uma ampliação do que foi chamado, nesta pesquisa, de *gêneros genealógicos* (MACHADO, 2014a; 2015), evidenciando o fato de esse espaço não contemplar apenas aquilo que se diz sobre o outro, mas a possibilidade de resgatar e evidenciar as relações intertextuais e interdiscursivas, dando ao passado um local de destaque e, ao mesmo tempo, ressaltando a necessidade de conhecê-lo para que se compreenda melhor o presente.

Tendo em vista a ressignificação de tal *espaço*, com relevo para o lugar ocupado pela *memória*, poderíamos, então, entender melhor como essa intersecção de gêneros e de vozes é mobilizada para criar certos *efeitos de sentido* que interferem, diretamente, na construção desse dizer sobre o outro, através de um efeito de resgate ou de uma projeção de *imagem* desejável sobre esse *outrem*, objeto da narrativa.

Desse modo, é relevante destacarmos, ainda, que durante o *processo de escritura* estão presentes os *movimentos de transferência* e *de contratransferência*, sinalizados por Vilas Boas (2008) e em consonância com o que propôs Arfuch (2010). A *transferência* e a *contratransferência* são conceitos oriundos, originalmente, da Psicologia que ganham maturação e aplicabilidade a partir da Psicanálise de Freud, sendo ocasionalmente assimilados por áreas como os Estudos Literários e a Análise do Discurso, especialmente no que diz respeito aos *gêneros genealógicos*.

Nesse cenário, é válido mencionarmos e exemplificarmos, brevemente, o contexto de surgimento desses conceitos para que, posteriormente, possamos ligá-los a nossa área de interesse: as *narrativas de vida*. A *transferência* e a *contratransferência*, nesse sentido, compreendem a atribuição de certas qualidades ou atributos a determinadas pessoas, obedecendo a empatia ou falta dela em nossas ações ou reflexões, o que ocorre de modo involuntário, na maioria das vezes.

Nesse sentido, a atualização de tal conceito em relação aos gêneros de cunho genealógico, sob a ótica de Arfuch (2010), permite-nos dizer que os recortes realizados ao narrar a vida de uma pessoa está ligada à forma como gostaríamos de ver ou ouvir a nossa vida sendo narrada. Para a autora, a escrita sobre o *outro* sempre será perpassada por esses movimentos de *transferência* e de *contratransferência*<sup>21</sup>, tendo em vista que não conseguimos escapar à condição de que somos sujeitos que lidam com outros sujeitos, sobretudo quando nos colocamos diante da empreitada de narrar a vida de *um outro eu*.

Sob essa perspectiva, acrescentamos ser necessário que se opere nesse *sujeito-que-se-narra* a autorreflexividade e a autocrítica em relação à maneira pela qual se dá contorno à experiencição de uma vida, fatores esses que são motivados por uma tendência comum de se querer apresentar um percurso existencial sem lacunas, na intenção de torná-lo grandioso. Ainda acerca do processo de reflexão e de consciência, Vilas Boas (2008) ressalta que se trata de uma ação recíproca, em que “[...] tanto a vida e a obra do biógrafo e do biografado, em sentido amplo e ilimitado, estão imbricadas em uma mesma aventura – a aventura das interpretações possíveis e das compreensões necessárias” (VILAS BOAS, 2008, p. 29-30).

Nesse ínterim, podemos reiterar, mais uma vez, a nossa preferência pela noção de *espaço genealógico*, ressaltando o caráter paradoxal dos relatos, uma vez que os registros de uma vida não se dão como elas aconteceram. Trata-se, nesse sentido, de um *resultado de escrita* que coloca em funcionamento um mecanismo retórico, permeado, pois, pelo dispositivo da memória, que é *produto de narração*. Em outras palavras, poderíamos dizer que esse produto, segundo Machado (2016, p. 139), é um *projeto de escritura*, em que o *sujeito-narrador-descritor* transpõe para o papel aquilo que melhor

---

<sup>21</sup> De acordo com Vilas Boas (2008), o processo biográfico comporta dois elementos fundamentais: a *transferência* e a *contratransferência*. Segundo o autor, sempre haverá por parte daquele *que narra e sobre-quem-se-narra* uma compreensão empática da vida do *sujeito-objeto-da-narrativa*, buscando construir uma espécie de projeção de *imagem* ideal em relação à forma como essa vida será contada/narrada.

lhe convier, de acordo com um *contrato comunicativo* pré-estabelecido e em razão da (s) *imagem (ns)* que pretende (des) construir.

Junta-se também a esse *espaço genealógico* a ideia de valor biográfico, postulada a partir do conceito bakhtiniano de *cronotopo*: pressuposição de que a ordem narrativa envolve uma orientação ética. Assim, na constituição dessas trajetórias, *valores biográficos* se farão presentes, sejam eles de caráter heroico, cotidiano, aberto, inacabado e cambiante, de acordo com o objetivo assinalado em dado *contrato* em relação *àquele-que-conta*, tendo-se em vista, especialmente, a *memória* (desejável ou não) que se deseja construir acerca desse sujeito que tem sua existência narrada.

Após termos evidenciado e justificado a amplitude do termo, percebemos que a adoção desse *espaço* se faz necessária justamente porque as fronteiras se tornaram mais fluidas (BURKE, 2008) e, com isso, o estabelecimento de coordenadas territoriais, espaciais e identificatórias passaram a ser imprescindíveis, especialmente frente à emergência dessa *nova ordem cultural global*<sup>22</sup>. Nesse sentido, percebemos que a consolidação de um *espaço* como o proposto na contemporaneidade surge a partir do estabelecimento dessa nova ordem, perpassada por um sujeito entrecortado e sem identidades fixas (HALL, 2001). Além disso, pode-se atribuir a esse panorama a incipiente necessidade da sociedade quanto à criação de *âncoras temporais* (RONDELLI; HERSCHAMANN, 2000), que funcionam como norteadoras desse presente fluido e móvel.

Dessa forma, percebemos que os gêneros de cunho genealógico, em que se incluem as *narrativas de vida*, surgem como elementos balizadores da cultura contemporânea, especialmente pelo interesse que a sociedade moderna vem desenvolvendo por produtos pertencentes a esse *espaço*, sinalizando, então, a necessidade de direcionamento às ações dos indivíduos.

Isso posto, tentamos, neste primeiro capítulo, traçar um breve panorama dos principais termos ligados aos *estudos genealógicos*, bem como levantar os seus aspectos fundamentais a partir de alguns autores. Além disso, vimos que muitas foram as tentativas de denominações e de definições relativas aos *gêneros genealógicos*.

---

<sup>22</sup>Para o historiador inglês Peter Burke (2008), a globalização cultural envolve hibridização. Em *Hibridismo cultural*, Burke (2008) apresenta o debate sobre a globalização da cultura, a partir de uma perspectiva histórica. O livro é dividido em cinco partes: a variedade de objetos que são hibridizados; a variedade de termos e teorias inventadas para se discutir a interação cultural; a variedade de situações nas quais os encontros acontecem; a variedade de possíveis reações a itens culturais não familiares; e a variedade de possíveis resultados ou consequências da hibridização em longo prazo. O objetivo não é aprofundar ou esgotar o tema, mas apresentar uma visão panorâmica de um território que Burke considera imenso, variado e disputado.

Ressignificamos a noção de *espaço biográfico* pela de *espaço genealógico*, pois acreditamos que essa última é mais ampla e pode melhor explicar o sintagma *narrativa de vida*, como veremos a seguir.

#### 1.4 A opção pelo sintagma *narrativa de vida*

Estudos realizados na área de Sociologia motivaram o retorno da sensibilidade biográfica, nos anos 1970, pelos *relatos de vidas* anônimas, especialmente aquelas que tratavam de um mundo que se perdia, em virtude da modernização acelerada. Dessa maneira, poderíamos nos indagar se os *relatos de vida* pertenceriam, de fato, ao gênero *biográfico*. Como nos informa Dosse (2009), esses relatos nos apontam, com efeito, para um gênero conexo, distinto pelo método de pesquisa que pressupõe a participação do pesquisador nesse processo.

Como já mencionado, os anos 1970 abriram amplo espaço à publicação de *memórias* e testemunhos que lançavam, frequentemente, um olhar a esse mundo marcado pela modernização e, na visão de alguns saudosistas, completamente perdido, como se observa no trabalho de Laslett (1969). Os sociólogos, ao darem contorno aos *relatos de vida* de anônimos, ganharam o grande público, e seus livros tornaram-se verdadeiros *best-sellers*.

Para Dosse (2009, p. 242), esse sucesso pode ser atribuído aos relatos por se situarem num espaço entre a escrita e a leitura literárias, ou entre a escrita e a leitura científicas, despertando a reflexão acerca das relações que perpassam ficção e história, levando-nos a indagar o que vem a ser, de fato, os elementos constituintes de um relato. Vale lembrar, ainda, que a Escola de Chicago já utilizava, há algum tempo, esses tipos de escritos como fonte de seus trabalhos e desenvolvia uma série de projetos de pesquisa conhecidos como “ecologia urbana”, os *Urban Area Projects*, que tinham como visão

[...] a cidade enquanto laboratório privilegiado para estudar os problemas de marginalidade, segregação e violência. Essas pesquisas sociológicas estimulam o cuidado, muito pragmático, de concentrar a atenção do sociólogo nas ações recíprocas de indivíduos e ambiente (DOSSE, 2009, p. 245).

Além desses projetos, o grupo de sociólogos dessa referida Escola conseguiu compreender bem o interesse que poderia advir de uma melhor escuta do discurso

proferido pelos próprios atores e do exame de sua capacidade de tornar a situação mais inteligível pela narrativa. Nesse sentido, Dosse (2009, p. 245) ressalta que

[...] perceber o modo como o sujeito lida com a situação e o sentido que lhe atribui podem ser um aspecto muito importante para entender sua conduta. Os indivíduos se valem de uma palavra singular, mas constituem entre si redes de sociabilidade que devem ser levadas em conta pelo pesquisador (DOSSE, 2009, p. 245).

Dessa maneira, a História, inspirando-se na Sociologia, reconhece também a competência própria às testemunhas, a partir de sua capacidade de descrever e, portanto, de explicar os acontecimentos que os narradores vivenciaram (DOSSE, 2009, p. 246). Desse modo, podemos afirmar que a história oral ganha lugar de destaque, passando a ser vista como material privilegiado no campo de pesquisa da história do tempo presente, a partir da sistematização dos *relatos de vida* como método investigativo.

Em meados dos anos 1970, um grupo informal se reuniu em torno de Daniel Bertaux, sociólogo francês, e depois se transformou no *Groupe d'Étude de l'Approche Biographique em Sociologie* (Geabs). Em um de seus relatórios, publicado em 1976, Bertaux constatou que, na década de 1960 e início dos anos 1970, os sociólogos franceses ignoravam totalmente o método biográfico. Ele conseguiu atrair uma corrente da sociologia francesa para o estudo dos *relatos de vida*, a partir da publicação de uma história estabelecida por um antropólogo, Oscar Lewis, sobre uma família de subproletários do México, com a qual ele manteve relações de amizade durante seis anos, gravando muitas horas em fitas.

Assim, Bertaux transformou as práticas sociológicas ao recolher testemunhos de trabalhadores em padarias e camponeses do setor de cereais, ao colocar no centro de sua pesquisa sociológica a vida de *quem-se-contava* e, ao mesmo tempo, manter-se à distância daquilo que ele mesmo qualificou como ideologia biográfica, antes mesmo que Bourdieu (1996) denunciasse a ilusão das biografias. O deslocamento que Bertaux (1976) preconiza na abordagem biográfica consiste em conceituar os *relatos de vida* como relatos de práticas. Para ele, o maior erro reside em

[...] considerar os relatos autobiográficos como outros tantos relatos de vidas, como se, por ter sido vivida de ponta a ponta pelo mesmo ser humano, uma vida constituísse um objeto autêntico, com existência

própria e coerência interna, ou seja, um sentido<sup>23</sup> (BERTAUX, 1976, p. 2, tradução nossa).

Bertaux (1976) também sugeriu a fragmentação dos relatos, considerando-os sempre como relatos de práticas, justificando que

[...] justamente por serem relatos de experiência é que os relatos de vida conseguem interessar ao mesmo tempo pesquisadores e leitores. Sendo interação, a experiência revela concomitantemente o um e o outro, e o um pelo outro<sup>24</sup> (BERTAUX, 1976, p. 217, tradução nossa).

Ainda de acordo com o teórico, deve-se valorizar a ideia de transmissão, uma vez que ela permite fugir à alternativa entre uma concepção estruturalista da simples reprodução e de uma abordagem que enfatizasse apenas a liberdade individual do ator (DOSSE, 2009, p. 247). Sendo assim, o que configura, portanto, a abordagem biográfica de Daniel Bertaux, de acordo com Dosse (2009), é o desejo de modelização das estruturas sociais subjacentes que produzem e distribuem os indivíduos, destacando o fato de os “[...] relatos de vida serem apenas uma das técnicas mediante as quais se pode observar certos aspectos dos processos antroponômicos, em particular a antropodistribuição e certos efeitos da antroprodução” (DOSSE, 2009, p. 247).

Dessa maneira, Bertaux (1976) contribuiu bastante para remeter a dimensão biográfica ao cerne da pesquisa sociológica, sem deixar de privilegiar os mecanismos que pesam sobre os atores e explicam, fundamentalmente, segundo ele, a sua trajetória. O que se busca nesse tipo de pesquisa é, portanto, modelizar as mudanças sociais, encontrando, por trás da pluralidade desses discursos, relatos representativos que possam estabelecer uma espécie de tipologia social (DOSSE, 2009, p. 247).

Dito isso, cumpre-nos pontuar que Bertaux (2003), ao fazer referência a essas trajetórias e percursos de vida, faz uso do termo *récit de vie*, traduzido por muitos autores como *relatos de vida*. Também é válido salientar que esse gênero *récit de vie* foi introduzido na França a partir de uma perspectiva sociológica e etnográfica liderada por Bertaux, e, desde então, recebeu diversas denominações: “[...] histórias de vida, narrativa de si mesmo, autobiografia” (MACHADO, 2012, p. 201). Porém, Machado

---

<sup>23</sup>Tradução nossa: [...] considérer les récits autobiographiques comme d'autres récits de vie, comme si, parce qu'ils étaient vécus de la même manière par un même être humain, une vie constituait un objet authentique, avec sa propre existence et sa cohérence interne, c'est-à-dire un sens.

<sup>24</sup>Tradução nossa: Précisément parce qu'il s'agit de rapports d'expérience, les rapports sur la vie peuvent attirer des chercheurs et des lecteurs. En tant qu'interaction, l'expérience révèle simultanément l'un et l'autre et l'un pour l'autre.



(2012), principal referência teórica para nossos estudos, o ressignifica a partir do estabelecimento do sintagma *narrativa de vida*, inspirada pela leitura do livro *Storytelling*, de Christian Salmon (2007).

É válido destacarmos, ainda, que o gênero *narrativa de vida* já circulava há algum tempo na Sociologia, na Antropologia, na História e em outras áreas das Ciências Humanas no Brasil e foi, mais recentemente, introduzido nas Ciências da Linguagem, especificamente, na Análise do Discurso. Acreditamos, assim, que sua inauguração no campo da AD tenha ocorrido a partir das investigações teóricas promovidas por Machado (2009 - em curso), no âmbito do POSLIN/FALE/UFMG, colocando a pesquisadora como precursora de uma linha de estudos que une a *Narrativa de Vida* e a Análise do Discurso.

Em consonância com tais investigações, Machado (2013) afirma que a perspectiva *bertauxiana* remete a uma metodologia utilizada nas Ciências Sociais e a *salmoniana* (2007) volta-se para o formato discursivo empreendido pela narrativa que, muitas vezes, visa seduzir e convencer o interlocutor. A fim de corroborar o que dissemos, podemos nos valer da acepção de Charaudeau (2008) quanto ao *modo narrativo*. Para o autor, a presença de um ‘contador’ se faz necessária, uma vez que ele se apresentará investido de certa intencionalidade, ainda que não tenha total consciência das significações levantadas que conferem sentido particular a sua narrativa (CHARAUDEAU, 2008).

Ainda nesse ínterim, podemos ampliar a perspectiva charaudiana (2008) e nos valer do que trata Amossy (2006) sobre a *dimensão argumentativa*. Para a autora, a argumentação no discurso pode constituir um ramo da Análise do Discurso, ao ressaltar que as *estratégias* retóricas são e estão inscritas na materialidade da linguagem, assim como surgem na gestão do dispositivo enunciativo. Amossy (2006) salienta que a capacidade de conduzir a adesão passa pela organização textual e pelas *estratégias* verbais em situação de fala, sendo, portanto, de extrema relevância saber quem enuncia, os interlocutores envolvidos e o lugar da enunciação. Também será importante, nesta tese, a observação das relações de poder implicadas no quadro institucional e no espaço da *dóxia* (AMOSSY, 2006).

Tomamos, portanto, o discurso narrativo como um modo de organização discursivo que visa narrar sobre determinado fato perpassado, em grande parte, pelo *modo argumentativo*. Nesse sentido, empreender *narrativas de vida* é realçar pontos de vista e, até mesmo, difundir maneiras e comportamentos perante a vida ao

considerarmos seu forte apelo argumentativo atrelado ao *modo narrativo*. Assim sendo, na visão de Machado (2012), a *narrativa de vida* não se limitaria a apenas narrar o percurso de uma vida, ela seria capaz de ir além, compreender os contextos interpessoais, além de constituir-se, portanto, em um objeto capaz de desvelar questões sociais a partir de um determinado fragmento da realidade sócio-histórica do indivíduo. Além disso, a pesquisadora afirma que essas produções têm em comum o diálogo entre o narrador e as outras vozes que perpassam seus ditos, trazendo nessas inscrições as marcas do dialogismo e da interdiscursividade bakhtinianos (MACHADO, 2012, p. 201).

Ainda segundo Machado (2012), o sintagma *narrativa de vida* parece ser mais adequado aos procedimentos do analista do discurso. Como ela explica,

[...] o sintagma se enquadra bem com a Análise do Discurso (AD) e, em particular, com uma teoria de AD que muitos apreciamos – a Semiologia, de Patrick Charaudeau, que é uma teoria compósita, construída tendo por base principal conceitos da linguística discursiva, mas que também se abriu a outras áreas como a Sociologia, a Antropologia, a Etnologia e a Psicologia Social (MACHADO, 2013, p. 4).

Ao optarmos pelo uso da expressão *narrativa de vida* estamos, como analistas do discurso, afirmando que nosso interesse recai sobre o modo como a narrativa se desenvolve e sobre o seu fazer narrativo, perpassado por seu caráter argumentativo. Queremos ressaltar, assim, a estreita ligação que se pode estabelecer entre um estudo do discurso e um estudo de uma *narrativa de vida*, à luz da teoria Semiológica.

Tal fato denota, portanto, que nosso interesse não reside apenas em uma análise pontual dos fatos apresentados em uma narrativa ou até mesmo na atribuição de um estatuto de veracidade à história mostrada. Aquilo que nos seduz como pesquisadoras e analistas do discurso é o mesmo que afirma Ricoeur (1985, p. 27):

O importante mesmo é considerar que a narrativa de si representa o esforço mental feito por X para contar algo que realmente aconteceu, um esforço para ‘ajeitar’ bem as categorias que vão permitir que essa história de si seja legível ou plausível (RICOEUR, 1985, p. 27).

Além da coerência e da plausibilidade de um relato, é preciso levar em conta o fato de o ser humano gostar, geralmente, de contar histórias. Interessa-nos, portanto, o esforço desse sujeito, a fim de constituir uma história coesa e coerente acerca de sua vida. É válido ressaltar que esse potencial narrativo, muitas vezes, floresce mais em

alguns povos em relação aos outros. Nós, os latinos, por exemplo, somos conhecidos pela receptividade e, evidentemente, pelo calor humano. Já outros povos, como os nórdicos, podem se mostrar menos exuberantes que nós.

O que percebemos, aqui, no Brasil, é que comumente inserimos trechos de nossas vidas, dentro de uma situação qualquer, sob a forma de *narrativas*. Dá-se o nome a esse fenômeno de *efeito de gênero* (CHARAUDEAU, 1992), que, na visão de Machado (2016, p. 70), é capaz de contribuir para que os *sujeitos-enunciadores* efetuem uma quebra de regras ou de normas, atraindo maior atenção. Essa é uma *estratégia de captação* do leitor, ou um *estratagema*

[...] mobilizado quando o sujeito, não estando em posição de autoridade perante o seu interlocutor [...] procura assegurar o interesse do interlocutor por aquilo que diz [...]. Para fazer isso, ele pode usar uma manipulação discursiva que atinge o componente afetivo de seu interlocutor ao criar nele moções emocionais (efeitos de *pathos*) que o coloquem à sua mercê (CHARAUDEAU, 2010, p. 9-10, grifos do autor).

Sabemos que o *efeito de gênero* é um conceito bastante amplo, por isso preferimos adotar outra noção: a de *efeito de gênero narrativa de vida*. Tal noção, cunhada por Machado (2016, p.72), ganha uma conotação mais adequada quando fazemos referência ao hábito de o *sujeito-falante* inserir fragmentos de sua minibiografia em suas conversas diárias, mesmo que elas não pertençam, de fato, ao *gênero genealógico* propriamente dito. Para Machado (2016, p. 72),

[...] depoimentos sobre si podem aparecer rapidamente em gêneros diversos tais como entrevistas concedidas a jornais, em poemas, em trocas comunicativas diversas onde, em meio a outros assuntos, de repente, certos *sujeitos-falantes* contam casos relativos à sua infância ou a sua vida em geral. Esses fragmentos de vida, imersos em outros gêneros que o genealógico, poderiam então ser considerados como detentores de um *efeito de narrativa de vida* (MACHADO, 2016, p. 72).

Além do *efeito de narrativa de vida* observado em muitas conversas diárias, notamos, frequentemente, outros *efeitos* que se imbricam quando os *sujeitos-falantes* se põem a falar de si. Atrelado ao *efeito* supracitado, podemos perceber, muitas vezes, o *efeito de confiança*, em que o sujeito é levado a exprimir sua apreciação pessoal (CHARAUDEAU, 2008, p. 141) acerca dos fatos e de sua própria vida. Ao seguirmos essa mesma direção, podemos citar, ainda, dois outros tipos de *efeitos* propostos nesta

tese: o *efeito de justificativa*, que serve para legitimar certas condutas que foram ou serão tomadas durante o percurso de uma existência; o *efeito de identificação*, que ocorre a partir do reconhecimento de trajetórias pessoais e/ou coletivas.

Todos esses *efeitos* também podem ser associados a um outro tipo de *estratégia* discursiva preconizada por Charaudeau (2006b): a de *credibilidade*. Para o autor, trata-se da construção de uma *imagem* de si que é “[...] perpassada pela seriedade, calma e ponderação aliadas à capacidade de saber pesar prós e contras daquilo que diz, a partir de fatos comprovados, evidenciando-se, assim, o poder de persuasão daquele que diz” (CHARAUDEAU, 2006, p. 127). Dito de uma outra forma, acreditamos que essa estratégia é utilizada em *narrativas de vida* ou em fragmentos que contenham *efeitos de narrativa de vida* porque, ao contar, muito se dá a entrever de *quem-se-conta*; nesse sentido, torna-se mais fácil ser crível ao outro.

Seja na busca por um *efeito* ou outro (s), o que o ser humano quer é dar sentido à ação retratada pelas palavras (RICOEUR, 1991). Machado (2016) partilha do mesmo posicionamento desse autor e acrescenta que durante o processo de reconstrução do passado, ao recontá-lo, muitas vezes podamos as suas arestas para melhor ajustá-lo. Para a pesquisadora, o ato de contar uma vida

[...] ‘obriga’ seu narrador a buscar acontecimentos de seu passado. Nada mais normal, é claro! No entanto, esta tarefa sempre nos impressionou: por mais que tentássemos, na infância, realizar um ‘jogo’ para reconstruir mentalmente e na ordem exata dos acontecimentos os fatos ocorridos em algum momento de nosso então curto passado, tínhamos dificuldade em alinhar tais fatos em uma linha coerente, com começo, meio e fim, como víamos acontecer em muitos dos filmes que assistíamos nessa época (MACHADO, 2016, p. 80, grifos da autora).

Machado (2016) reitera, ainda, que esse processo de reconstrução pode se dar de forma seca ou romanceada, dependendo do modo de ser do sujeito e da maneira como ele encara um fato passado. A autora considera que

[...] a tarefa de relatar a vida de alguém a um outro acolhe em si, ao mesmo tempo, sentimentos que se tornam palavras e que surgem da lembrança de acontecimentos realmente vividos, mas também, palavras que são produzidas graças à capacidade de imaginar do ser humano, essa sua competência em produzir o maravilhoso/fabuloso que pode se mesclar ao real em uma narrativa, seja ela um modo escolhido para se relatar algo, por exemplo, a história de uma vida. A narrativa surge pois de um equilíbrio feito pelo sujeito-narrador entre

seu testemunho do factual incrementado por fatores ficcionais. Estes últimos tentam preencher as lacunas da própria fala ou da escrita. Seja como for, memória e imaginação andam sempre de mãos dadas (MACHADO, 2016, p. 80-81).

De acordo com Machado (2016), ao contar a vida do *outro*, aquele que se põe a narrar é tomado de uma capacidade imaginativa, o que justifica a presença do dialogismo por parte *daquele-que-conta* em relação à vida daquele sobre quem se conta. Além disso, o sujeito deixa de ser o centro da interlocução, não mais fixada no *Eu* ou no *Tu*, instalando-se no espaço criado entre ambos no desenvolvimento da narrativa. Vimos, portanto, que a capacidade imaginativa surge de um equilíbrio realizado pelo *sujeito-narrador* entre seu testemunho factual e os fatores ficcionais. Como salientou Machado (2016, p. 80), os elementos da ordem da ficção atuam na tentativa de preencher lacunas do dizer, que podem se materializar na forma narrativa escrita ou oral, conforme os diferentes interlocutores. A esse processo, dá-se o nome de *variação narrativa* (MACHADO, 2016).

Essa variação acontece devido à capacidade subjetiva do enunciador que ora descreve o fato de uma forma, ora de outra. Além disso, a figura do enunciatário é fator preponderante, pois, de acordo com o (s) envolvido (s) na cena enunciativa, é que certos *efeitos* discursivos são mobilizados e/ou ocultados a partir da condução argumentativa que se pretende dar à narrativa. Para Machado (2016, p. 81), “[...] a comunicação é algo móvel e que o mesmo fato, contado/repetido pela mesma pessoa, dificilmente se conserva tal e qual foi expresso pela primeira vez ou que a descrição de uma realidade varia conforme a subjetividade de quem a descreve”.

Essa discussão nos permite fazer referência aos estudos de Benveniste sobre a subjetividade enunciativa, especificamente quando o autor considera a diversidade dos enunciatários. Na *narrativa de vida*, conforme pontuou Machado (2016), o *sujeito-narrador* leva em consideração os diferentes *tus* para os quais se dirige, dependendo da condução argumentativa que pretende dar às palavras, de modo a combiná-las em forma de arranjos languageiros, com vistas a obter certos *efeitos*<sup>25</sup>. Ao afirmarmos que pelas *narrativas de vida* determinados *efeitos* são desejados/visados por seus contadores/narradores, estamos reforçando o caráter de discursivização dos relatos e dos mecanismos que podem ser engendrados para que eles aconteçam.

---

<sup>25</sup>Já abordamos, nesta seção, alguns tipos de efeitos discursivos. Em momento oportuno, faremos menção a eles e a outros à medida que tecermos considerações acerca do *material de análise*.

Conforme pontuamos anteriormente, a partir da acepção de Bertaux (2003, p. 36), há relato (ou narrativa) de vida a partir do momento em que um sujeito conta a outro uma experiência por ele vivida, sendo essencial o verbo *contar*. Para o autor, a produção discursiva desse sujeito tomou a forma narrativa, não apenas em seu sentido histórico-memorialístico, mas também naquilo que mais nos interessa: o fazer narrativo, a partir do processo de discursivização. Além disso, cabe salientar que, no ato de narrar, podem ocorrer apagamentos bem como silenciamentos. Interessamo-nos, portanto, em analisar e comparar as construções discursivas das diferentes *imagens* desveladas do *sujeito-sobre-quem-se-conta*, ou seja, Paulo Freire, tendo em vista as vozes responsáveis por dar contorno à figura do *outro* e as estratégias por elas utilizadas para fazê-lo.

## 2 AS NARRATIVAS DE VIDA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

Neste capítulo, apresentamos nosso aporte teórico de base: a teoria Semiolingüística de Charaudeau. O autor considera que toda teoria faz remissão a outras, sendo assim, consideramos importante estabelecer um ligeiro contraste entre os conceitos legados por outros autores e aqueles elaborados por Charaudeau (2008). O objetivo é situar melhor nossa escolha teórico-metodológica, e, ao mesmo tempo, enriquecer a abordagem dos conceitos basilares aplicados nesta pesquisa.

Assim, em um primeiro momento, (re) afirmamos a profícua utilização do sintagma *narrativa de vida*, relacionando-o à Semiolingüística. Em seguida, tratamos os *papéis sociais* assumidos por Moacir Gadotti, como organizador da obra, e os autores responsáveis pelo *Prólogo biográfico a quatro vozes*. Mais adiante, realizamos algumas considerações sobre a noção de *éthos*, a fim de contrastá-la com a de *imaginários sociodiscursivos*. Posteriormente, relacionamos a noção de *éthos* à de *imagens*, explicando a preferência pelo uso do último termo. Em seguida, discorreremos sobre a *narrativa de vida* na perspectiva de um *contrato comunicacional*, conforme a acepção Semiolingüística do termo e, na sequência, abordamos algumas particularidades inerentes ao *corpus*, evidenciando seus contornos.

Como antecipamos nas *Considerações Iniciais* deste trabalho, na seção dedicada à metodologia, a aplicação da teoria Semiolingüística ao *corpus* requer um estudo prévio sobre a noção de *narrativa de vida*, além de uma abordagem sobre a concepção de *éthos* que será contrastada com a de *imaginários sociodiscursivos*, de Charaudeau (2006a). Isso nos parece necessário porque a Semiolingüística, ao nos trazer uma compreensão mais ampla sobre as formas de interação psicossociocomunicativa, não se volta especificamente para um único gênero de discurso. Desse modo, o estudo do conceito de *narrativa de vida* nos permite circunscrever melhor dentro de qual gênero se fará essa análise.

O conceito de *éthos*, tal como pretendemos mostrar mais adiante, pode se relacionar com o de *imaginários sociodiscursivos* e com o de *imagem*. A nosso ver, *imagem* seria igual a um *imaginário sociodiscursivo*, construída sobre ou para aquele (s) enunciador (es) presente (s) na *narrativa de vida*, compreendendo o *sujeito-que-conta* ou *sujeito-sobre-o-qual-se-conta*. Optamos, aqui, por utilizar o termo *imagem* em vez

de *éthos*<sup>26</sup>, por considerar que esse último designa, classicamente, uma *imagem* de si (*daquele-que-fala* ou escreve) enquanto a noção de *imagem* sugere a construção do retrato de alguém, de seu caráter, feito por um outro que o toma como "algo/alguém" digno de ser observado/explicado.

Assim, no caso da obra em análise nesta tese, não nos deparamos apenas com um *éthos* construído pelo próprio Paulo Freire, mas com *imagem (ns)* alicerçadas por *outrem* e atribuídas a Freire, a partir de certos *imaginários sociodiscursivos*.

## 2.1 A (re) afirmação do gênero *narrativas de vida*

Após essa breve introdução, faz-se necessário reafirmarmos alguns posicionamentos. O primeiro deles diz respeito à tomada de empréstimo que realizamos do conceito de *narrativas de vida* (MACHADO, 2009), considerando-o como fundamental para nossa pesquisa, mesmo em meio a tantas possibilidades relativas aos gêneros de cunho *genealógico*.

Como dissemos anteriormente, o sintagma *narrativa de vida* é mais adequado aos procedimentos do analista do discurso, pois o termo se enquadra bem à Análise do Discurso (AD) e, particularmente, à Teoria Semiolinguística<sup>27</sup> de Patrick Charaudeau (MACHADO, 2009). Segundo a pesquisadora, a visão sociológica de Bertaux (2003) abriu-se para outras áreas. Assim:

[...] trata-se de uma teoria que foi construída tendo por base principal conceitos da linguística discursiva, mas que também se abriu a outros universos de saber. Assim, narrativa de vida se encaixa mais às análises, ações e considerações de alguns analistas do discurso, já que o sintagma se refere a uma teoria que busca desvelar ou realizar pesquisas sobre o discurso, objeto multifacetado e estudado em tantas outras frentes de pesquisa tais como as supracitadas e também a Literatura, a História, a Psicanálise, etc (MACHADO, 2014a, p. 1132).

Dessa forma, ao tomarmos a obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996) como uma *narrativa de vida*, estamos partindo do pressuposto, segundo a aceção de Bertaux (2003), de que “[...] há *narrativa* desde que um sujeito conte a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio de sua experiência vivida” (BERTAUX, 2003, p. 32).

<sup>26</sup> Salientamos que não se trata de abandonar ou descartar a noção de *éthos*, mesmo porque não pretendemos desperdiçar o diálogo e o debate que tal conceito estabelece com nossa abordagem.

<sup>27</sup> Doravante, TS.



Em busca de uma compreensão mais ampla para o termo aludido, adotamos, pois, o sintagma *narrativa de vida* para nos referirmos não apenas a relatos em primeira pessoa, mas também aqueles em que um sujeito conta a vida de alguém (CARVALHO, 2016, p. 39), como acontece em nosso *material de análise*. Nesse sentido, podemos nos valer das palavras de Carvalho (2016) que, assim, explica a expressão em pauta:

Por narrativa de vida, entenderemos todo processo discursivo assumido por um sujeito que tenha como objetivo contar a vida de um ser que existe ou existiu, seja ele próprio ou outro. Assim, consideramos que o objeto do gênero *narrativa de vida* sejam os percursos vividos por um sujeito ao longo de sua existência, os momentos trazidos pelas próprias lembranças ou por acesso a documentos e escritos pessoais do personagem, um todo que envolve não só acontecimentos, mas também sentimentos, relações interpessoais, ideologias, crenças, valores. É importante também mencionar que o gênero narrativa de vida não corresponde apenas às obras categoricamente biográficas ou autobiográficas [...]. Machado (2012), por exemplo, aponta que as narrativas de vida estão presentes em outros gêneros, categorizados como *Ensaio* e *Memórias*, e mesmo em algumas obras poéticas. E, com a utilização maciça dos meios digitais de comunicação, a narrativa de vida faz-se presente em *sites*, *blogs* e redes sociais. O *contar-se* ou o *contar o outro* também ganha grande espaço no cinema e na televisão, que exploram e dão visibilidade às vidas de políticos, papas, artistas, entre outros (famosos e mesmo anônimos) (CARVALHO, 2016, p. 39, grifos da autora).

Voltando a Machado (2015), vemos que a junção da *narrativa de vida* à Teoria Semiolinguística se deu para justificar a inclusão de

[...] mais um *corpora* à Semiolinguística [...]. Mas, a exemplo de nosso mestre [Charaudeau] também adotamos uma *Narrativa de vida à la carte*, onde consideramos textos vindos de Memórias e outros gêneros afins como um espaço para a prática *narrativa* de alguém *que-se-conta*; o que queremos dizer é que interessa-nos conhecer as manhas e artimanhas da narrativa de si: sua construção, suas estratégias, a percepção (por parte do *sujeito-interpretante*) de certas influências na maneira de se expor... (MACHADO, 2015, p. 5, grifos da autora).

Apesar das diversas designações atribuídas aos gêneros de cunho *genealógico*, é importante destacar que em todas elas há um *sujeito-que-se-conta* ou tem sua vida revelada por um outro alguém, tratando-se, portanto, de um “[...] *eu-indivíduo* que se constrói ou de um *ele-indivíduo* construído ao longo do discurso” (CARVALHO, 2016, p. 39). Ademais, podemos afirmar que nessa construção imbricam-se princípios da Análise do Discurso e da Sociologia, pois se os analistas do discurso, por um lado,

interessam-se pelo processo de discursivização das narrativas e pelas *estratégias* implícitas e ou explícitas utilizadas; por outro, reside a preocupação ou o desejo de uma escuta/leitura atenta por parte do *eu-receptor* da narrativa.

Isso dito, iremos nos debruçar sobre o nosso *material de análise*, a obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996a), a fim de descrevê-lo<sup>28</sup> e a ele relacionarmos algumas noções que consideramos basilares em nossa pesquisa, a partir de um processo de vai-e-vem entre teoria e análise. Procederemos dessa maneira por considerarmos, na posição de analista do discurso, que será mais frutífero tecer considerações sobre o referencial teórico à medida em que estas forem suscitadas pelo *material de análise*.

## 2.2 O sujeito social Moacir Gadotti: entre *éthé* e imaginários

Nesta seção, apresentamos uma reflexão sobre o sujeito Moacir Gadotti, organizador da obra analisada nesta pesquisa, a partir de seus *papéis sociais*, ou melhor dizendo, levando em conta suas credenciais discursivas, dadas pelo *éthos* desse autor e/ou pelos *imaginários sociodiscursivos* por ele instaurados. Dessa maneira, abordaremos a noção de *éthos* segundo Amossy (2005) e Maingueneau (2005), relacionando-a com algumas considerações de Charaudeau (1983, 2006a, 2006b, 2008) sobre *estratégias* de construção da *imagem daquele-que-fala*.

Nesse âmbito, pensando na natureza de nosso *corpus*, faz-se necessário conhecer, inicialmente, quem foi Moacir Gadotti, organizador da obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Ao ter seu nome estampado na capa dessa *narrativa de vida* e ao figurar como o responsável pela sua elaboração, Gadotti mostra-se como alguém plenamente capaz de recolher testemunhos sobre uma vida, revelando a sua porção investigativa e o desejo de transpor a produção discursiva do/sobre o sujeito Paulo Freire em formato narrativo. Vale ressaltar que na época da publicação dessa obra, 1996, Gadotti havia assumido o cargo de diretor do *Instituto Paulo Freire*, órgão gerenciador do legado do educador, em busca da promoção de uma educação mais humanizadora.

---

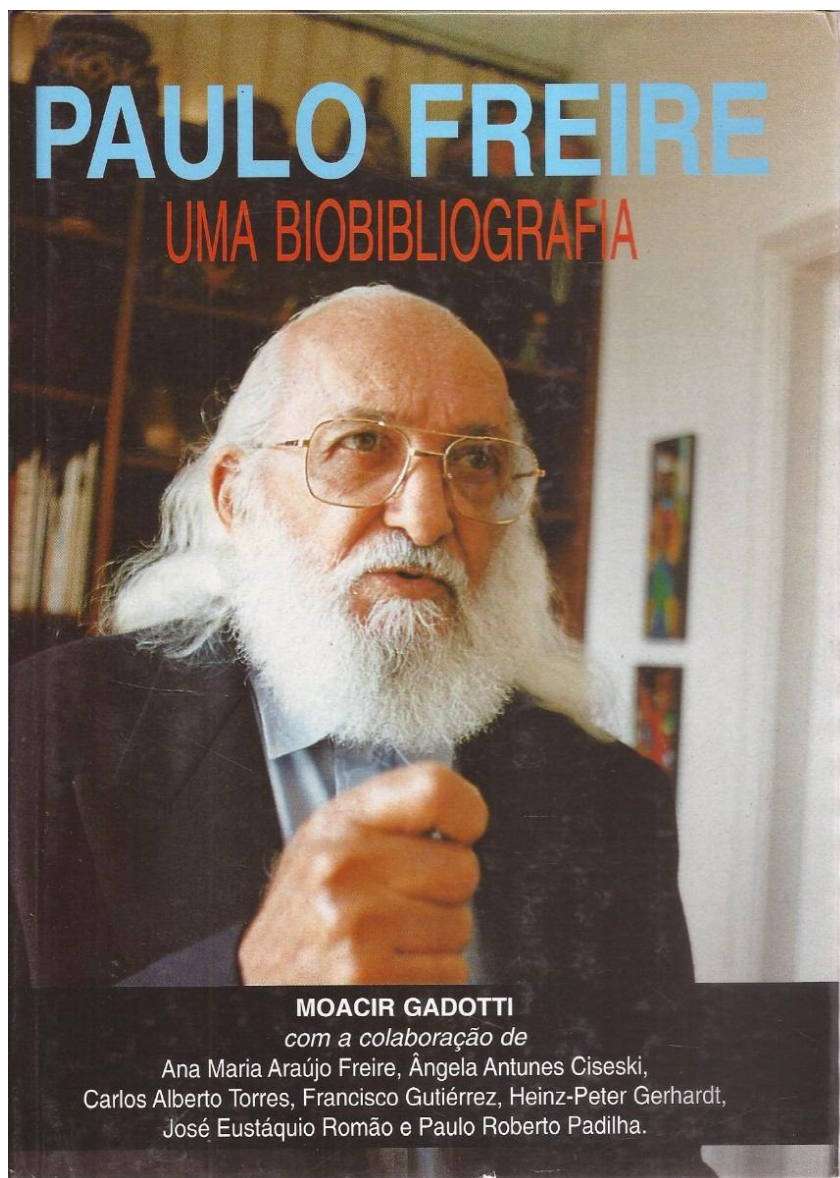
<sup>28</sup>Neste capítulo, optamos por fazer uma descrição do *material de análise*, tendo-se em vista o recorte feito para este trabalho, a partir da obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996). Além disso, achamos profícuo proceder dessa forma, pois seria possível mostrar, de maneira mais evidente, os procedimentos metodológicos adotados e, posteriormente, estabelecermos as análises.

Gadotti começou a trabalhar com Paulo Freire em Genebra, em 1974, engajando-se em campanhas para auxiliar refugiados políticos, além de ter sido orientado por ele em sua tese de doutoramento sobre a necessidade da educação permanente, na Universidade de Genebra. Freire participou, inclusive, de sua banca de defesa de tese naquela instituição.

Gadotti não deixa dúvidas, portanto, quanto a sua condição de pesquisador, colocando-se como um sujeito capaz de recolher o testemunho sobre a experiência e trajetória de vida de Paulo Freire, haja vista os vários *papéis sociais* assumidos ao longo da relação estabelecida entre ambos. Essa atitude, a nosso ver, obedece a um projeto maior, ligado à intenção que Gadotti tinha de tornar conhecida, sob a forma narrativa, a vida/obra de Paulo Freire, reunindo o maior acervo biobibliográfico possível sobre o educador.

Nessa empreitada, o organizador da obra contou com a contribuição de vários autores para tentar agregar diversos relatos sobre Paulo Freire e sua *práxis*, além de catalogar os escritos e feitos do/sobre o teórico. Receberam destaque, nesse trabalho, alguns colaboradores que tiveram seus nomes estampados na capa da obra junto ao nome de Moacir Gadotti: Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha, como se pode ver na Figura 1:

**Figura 1** - Capa da obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*.



Fonte: Disponível em: <[https://http2.mlstatic.com/livro-paulo-freire-um-biografia-D\\_NQ\\_NP\\_6730-MLB5107120790\\_092013-F.jpg](https://http2.mlstatic.com/livro-paulo-freire-um-biografia-D_NQ_NP_6730-MLB5107120790_092013-F.jpg)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

A partir do destaque dado à figura de Moacir Gadotti, com a estampa de sua assinatura na capa da obra, podemos lhe atribuir as escolhas que determinaram a organização da narrativa (divisões, seções e/ou partes, bem como a seleção daqueles que tiveram seus textos ali elencados). É, portanto, a partir desse crivo que se estabelece aquilo que pode ser esperado pelo *leitor* dentro de uma maxi-narrativa sobre Freire, instituindo, assim, uma espécie de *contrato* possível.

A triagem realizada por Gadotti (1996a) em relação aos autores selecionados para figurar na obra indica que o conteúdo da narrativa foi organizado obedecendo a um universo de expectativas. O livro parece querer revelar o que foi mais importante na

trajetória de vida do sujeito Paulo Freire e, ao mesmo tempo, reunir algo que fosse pertinente para compor um *projeto de escritura* maior. Tal escolha, em relação à seleção dos colaboradores, lembra um dos procedimentos discursivos que Foucault (2008) convencionou chamar de *interdição*: não se pode dizer tudo o que se quer, sob pena de sanções. Dito de modo mais simples, acreditamos que esse procedimento decorre de um *projeto de fala* do organizador da obra.

Nesse caso, ao assumir a posição de organizador dos proferimentos inscritos na narrativa, Gadotti toma para si a responsabilidade legal e ética do que ali é enunciado, uma vez que neles se delineia, para o ser que tem sua trajetória contada/narrada e para os próprios enunciadores, um tipo de *imagem* (ou várias) construída (s) discursivamente. Além dessas responsabilidades, cabe lembrar que o organizador desse conjunto de textos também pode reunir em si o mérito do projeto narrativo.

Outra possibilidade interpretativa é aquela manifestada de forma extradiscursiva, ou ainda a presença de um *éthos pré-discursivo* (AMOSSY, 2005), elaborado em função do imaginário que os possíveis leitores da narrativa detêm em relação àquele que confere autoria<sup>29</sup> à obra, Moacir Gadotti. Nesse sentido, os enunciados inscritos nas narrativas, que chamaremos de *atos de linguagem*, na esteira de Charaudeau (1983), podem ser considerados frutos da interação de intencionalidades, principalmente ao se levar em consideração aquele que diz e aquilo que se conhece a respeito desse sujeito, tendo em vista a mobilização de um conjunto de estratégias dentro de um determinado quadro situacional (CHARAUDEAU, 2008).

Maingueneau (2005) considera que o *éthos* é construído, a partir de uma perspectiva sociodiscursiva, no momento em que o ato enunciativo se desenvolve e a partir de traços de caráter, de *papéis sociais* e de circunstâncias as quais o orador se submete ao produzir um discurso. Segundo o autor, “[...] o *éthos* se desdobra no registro do *mostrado* e, eventualmente, no do *dito*” (MAINGUENEAU, 2008, p. 70, grifos nossos). Já Charaudeau (2006a, p. 115) relaciona o *éthos* às *imagens* do locutor e do interlocutor na *situação de comunicação*, não se atendo somente à *imagem* de um único indivíduo. Para ele, o *éthos* pode se estender e fazer referência a uma coletividade (*éthos*

---

<sup>29</sup> Utilizaremos, a partir de agora, a noção de *autoria* para fazer referência a Moacir Gadotti, uma vez que seu nome estampa a capa da obra e por se configurar como alguém responsável pelo que ali é enunciado. É necessário ressaltar que temos uma visão ampliada de que se trata de uma obra com vários colaboradores, mas entendemos que é a partir do crivo de Gadotti, como presidente do IPF, que ela se constitui. Isso fica explícito na *dedicatória*: "Ao grande educador que foi Admardo, o Instituto Paulo Freire dedica este livro" (GADOTTI, 1996a, p. 5).

*coletivo*) sendo proveniente, nesse caso, de julgamentos realizados uns pelos outros que se baseiam em traços identitários.

Porém, de modo geral, Charaudeau (2006a, p. 115) partilha dos mesmos pressupostos defendidos por Maingueneau (2005), salientando que os sujeitos podem se valer de “máscaras” a fim de seduzir o *outro*. Tal atitude visa à adesão e ao sucesso do ato comunicativo. Por outro lado, Charaudeau (2006a) também destaca que nem todo processo de construção de uma *imagem* se dá de forma consciente, uma vez que o indivíduo não tem total controle da *imagem* que erige de si e, principalmente, do *outro*. Nesse sentido, interessa-nos, como já foi destacado, averiguar qual (is) *imagem (ns)* é (são) desvelada (s) acerca do *sujeito-sobre-quem-se-conta*, tendo em vista os *textos iniciais*, principalmente a partir da *Apresentação*<sup>30</sup> (escrita por Gadotti [1996b]), que, posteriormente, será (ão) alvo de comparação com àquela (s) [*imagem (ns)*] manifestas no *Prólogo biográfico a quatro vozes*.

Partindo desse contexto, depois de termos atribuído a Gadotti (1996a) a responsabilidade global dos enunciados escritos e inscritos na narrativa e ao evidenciarmos as particularidades de noções como *éthos e éthos pré-discursivo*, optamos pelo uso do sintagma *imaginário sociodiscursivo* (CHARAUDEAU, 2006a) por considerarmos que ele é adequado ao propósito do nosso trabalho e condizente com a noção de *imagem*, que abordaremos mais adiante.

Ao nos valermos de uma concepção mais abrangente, a de *imaginário sociodiscursivo*, estamos primando por um espaço caracterizado pela interdiscursividade, “[...] capaz de dar testemunho sobre as identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos e dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais” (CHARAUDEAU, 2006a, p. 207). Charaudeau (2006a) ao relacionar *éthos* à noção de *imagem* e à possibilidade de “máscaras”, nos faz preferir estabelecer uma análise baseada nas *imagens* que os enunciadores da vida e obra de Paulo Freire desvelaram, ao invés de contorná-las com possíveis *éthé*.

Assim, neste trabalho, vamos nos ater a um efeito provocado pelo/no uso da linguagem, ao observar as vozes que assinam os *textos iniciais* da obra, com destaque para a *Apresentação* e para o *Prólogo biográfico a quatro vozes*. Interessa-nos, também, notar se há a construção de uma *imagem* de Paulo Freire que apresenta contornos voltados ao delineamento de um *sujeito-humanizado* ou, ainda, de um *ser-heroificado*.

---

<sup>30</sup> A *Apresentação* faz parte dos *textos iniciais*. Ela carrega/comporta um *contrato de leitura*, assinado por Moacir Gadotti, organizador da obra.

Após termos justificado, na primeira seção deste capítulo, o aporte teórico utilizado nesta pesquisa, a partir do liame entre a noção de *narrativas de vida* e a Teoria Semiolinguística, assim como os pontos basilares para o desenvolvimento deste trabalho, podemos tecer análises mais pontuais neste momento, sem que seja necessário justificar nossas escolhas a todo o momento, especialmente em relação ao uso (ou não) de noções/concepções.

Nesta seção, dedicamo-nos a mostrar rapidamente o sujeito Moacir Gadotti e alguns dos *papéis sociais* por ele assumidos, sobretudo os que teve ao lado de Freire, correlacionando-os aos possíveis *imaginários sociodiscursivos*. Vale lembrar, ainda, que *aquele-que-se-conta* nem sempre detém o controle daquilo que foi dito, mesmo que esse dizer seja investido de certa intencionalidade (CHARAUDEAU, 2008, p. 153). Além disso, os enunciados, uma vez dispersos, jamais voltarão a sua condição estrita, pois passam a sofrer o processo de (re)atualização, especialmente, se considerarmos aquele que se apropria de tais enunciados.

Não podemos nos esquecer, por fim, de uma das premissas básicas de Bakhtin (1998, p. 113): a de que “[...] a palavra sempre comporta duas faces” (BAKHTIN, 1998, p.113), ou seja, o sentido é visto pelo autor como produto da interação do enunciador e enunciatário.

Finalmente, esclarecemos que nossas análises apresentarão *possíveis interpretativos* (CHARAUDEAU, 1983, p. 57), isto é, seus resultados são possíveis, mas não impedem a existência de outros.

### **2.3 A instauração do *contrato de comunicação* na narrativa**

Nas seções anteriores, expusemos as principais concepções utilizadas em nossa pesquisa a fim de se dar contorno às análises estabelecidas. Dessa forma, os conceitos mobilizados a partir de agora darão suporte aos nossos *possíveis interpretativos*. Mas antes de nos voltarmos para a análise do *Prólogo*, faz-se necessário examinarmos os *textos iniciais*, ou paratextos, da obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*, composto por *Primeiras palavras*, texto escrito por Frederico Mayor Zaragoza (1996), e pela *Apresentação*, autoria de Moacir Gadotti (1996b).

Embora esses *textos iniciais* sejam também *paratextos*, se adotarmos a perspectiva de Genette (1987), optamos pela primeira expressão aqui utilizada. Os *paratextos* reafirmam o *contrato comunicacional* e o pacto de leitura da obra,

predizendo uma maneira desejável de como os sentidos e as *imagens* de Paulo Freire serão construídas. Já o sintagma *textos iniciais*, a nosso ver, transmite com mais fidelidade a ideia/espécie de "primeiras palavras enunciadas", ou até mesmo de "palavras fundamentais": espaço em que o leitor é convidado a conhecer a narrativa e a se adequar a um dado *contrato comunicacional*. Se os *paratextos* ou *peritextos* emolduram o discurso, reafirmando as restrições dadas pelo *contrato comunicativo*, os *textos iniciais* fazem o papel de uma antessala discursiva, funcionando como um espaço de significação em que o leitor é levado a entrar antes de se aprofundar na *narrativa de vida* sobre Paulo Freire.

Antes de procedermos ao exame desses escritos, é importante que façamos menção à noção de *contrato comunicativo* neles contidos. Consideramos, pois, que o *ato de linguagem*, constituinte de um *contrato* e produzido por um emissor determinado, só se torna válido ao se considerar um dado contexto sócio-histórico. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo comunicativo não é resultado de uma única intencionalidade. Ele deve "[...] considerar não somente as intenções declaradas desse emissor, mas também o que diz o *ato de linguagem* a respeito da relação particular que une emissor e receptor" (CHARAUDEAU, 2008, p. 17). Assim sendo, o ato não comporta somente as intenções declaradas do emissor a respeito da relação, mas também o que diz a respeito da relação particular que une o emissor ao receptor.

Dito isso, pensar em uma análise dos *textos iniciais* de nosso *corpus* implica considerar o que vai além dos *atos de linguagem* contidos nesses textos, ao se atentar para seu caráter duplo, manifesto pelas ordens do explícito e, principalmente, do implícito, a partir do lugar de sentidos múltiplos que dependem das circunstâncias de comunicação e que envolvem emissor e receptor. Assim, o *ato de linguagem* torna-se, nas palavras de Charaudeau (2008), interenunciativo e, nesse sentido, toda *situação de comunicação* implica o estabelecimento de uma espécie de pacto entre os participantes, denominado *contrato de comunicação*<sup>31</sup>.

Charaudeau (2008) considera que o *ato de linguagem* faz parte de um processo sociointeracional, em que se inserem quatro sujeitos: a) os sujeitos do dizer (EU-enunciador [EUE] e TU-destinatário [TUD]) e b) os sujeitos do fazer (EU-comunicante [EUC] e TU-interpretante [TUI]). Assim, o *ato* é composto por um circuito interno que

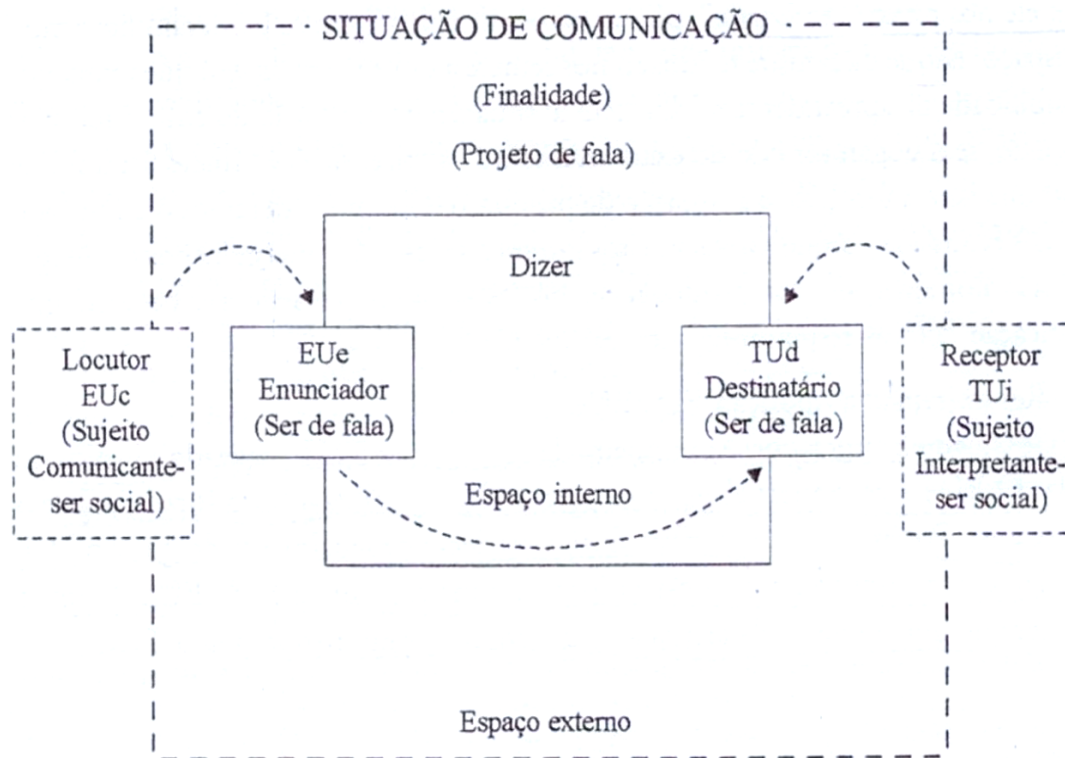
---

<sup>31</sup> Embora abordagens sobre o quadro comunicacional de Charaudeau sejam numerosas, essa exposição foi pensada em relação aos possíveis leitores da tese, nem todos, talvez, familiarizados com a teoria Semiolinguística. Esse contorno também marca nosso lugar de enunciação como professora (o desejo, quase sempre latente, de mostrar minúcias e fundamentos).



corresponde aos sujeitos do dizer, ou seres de fala; e um circuito externo, que corresponde aos sujeitos do fazer, ou seres agentes, conforme o esquema a seguir:

**Esquema 1** - Ato de linguagem.



Fonte: Charaudeau (2008, p. 53).

Tendo em vista o quadro da situação comunicativa, Charaudeau (2008) concebe o ato de linguagem como uma espécie de *mise-en-scène*: processo pelo qual os sujeitos sociais mobilizam os seres de fala e os colocam na cena enunciativa, a fim de atingir determinados objetivos ou *efeitos* ao produzirem seus enunciados.

Nesse contexto, Charaudeau (2008, p. 48) afirma que o EUc é aquele que dá início ao processo de comunicação, “[...] é o sujeito agente que se institui como locutor e articulador de fala”. Assim, podemos afirmar que o responsável pela organização da narrativa, Moacir Gadotti, ao ter seu nome estampado na capa e ao assinar um dos *textos iniciais*, a *Apresentação* da biobibliografia, assume o papel de *sujeito-comunicante/locutor* e obedece a um propósito: construir e delinear a vida de Paulo Freire e a(s) *imagem(ns)* resultantes do discurso acerca desse *sujeito-sobre-quem-se-conta*.

Dessa forma, para atingir uma finalidade específica, o EUc utiliza a linguagem a partir de *estratégias* e *contratos* de fala. Nesse processo, surge o EUe, conjunto de

*imagens* criadas pelo EUc a fim de alcançar seu objetivo junto ao TUi, no caso da presente pesquisa: os leitores das narrativas. Conforme Charaudeau (2008) defende, o EUe também é uma *imagem* criada pelo TUi, que supõe uma intencionalidade do EUc.

Assim, poderíamos considerar que a *imagem* criada pelos leitores da narrativa (TUi) advém do fato de que Moacir Gadotti, diretor do IPF, tem seu nome estampado na capa. Logo, ao figurar como principal responsável pela obra, Gadotti (1996a) assume a condição de um enunciador capaz de solucionar, como poucos, os (possíveis) mistérios e imaginários que envolvem a vida do ser que tem sua trajetória contada/narrada. Nesse sentido, podemos afirmar que o papel do autor (EUc) é pré-construído pela expectativa do público visado, ou seja, parte do *imaginário sociodiscursivo* que esses leitores detêm, tomando como base os *papéis sociais* que o EUc assume, sobretudo ao se desdobrar em diretor do IPF.

Ainda sobre as ideias presentes no esquema 1, do outro lado do processo sociocomunicativo, encontram-se TUD e TUi, sendo que o primeiro corresponde ao “[...] interlocutor fabricado pelo EU como destinatário ideal, adequado ao seu ato de enunciação” (CHARAUDEAU, 2008, p. 57), enquanto o TUi é instaurado pelo processo de interpretação da enunciação e não depende do EU. Assim, para o criador da Semiolinguística, o objetivo comunicacional só é atingido plenamente quando há a coincidência entre o TUD e o TUi e, nesse sentido, poderíamos pensar que, no presente trabalho, TUD são os leitores das narrativas que consideram válido tudo o que se enuncia na obra, convalidando, nesse caso, os proferimentos/dizeres dos autores nos *textos iniciais*, os quais são perpassados pelo crivo do organizador, Moacir Gadotti (1996a), e que leem a obra obedecendo ao *contrato comunicativo* estabelecido nesses escritos.

Tal *contrato* “regula” o processo comunicativo, valendo-se dos espaços que possibilitam a construção de *estratégias discursivas*, a fim de alcançar determinado objetivo. Entretanto, cabe ressaltar que os *contratos* não podem ser encarados/vistos apenas como objetos de cerceamento dos sujeitos, mas também como campos de possibilidades que regularão seu espaço de manobra, a partir da dimensão espaço-temporal. Para Machado (2006, p. 19, grifos da autora), esse espaço seria capaz de responder às perguntas: “*Como dizer isso ou aquilo? As escolhas que fizermos vão produzir efeitos específicos no destinatário da comunicação?*”.

Na *mise en scène*, os atos de linguagem que compõem o *contrato* instituem além da identidade dos parceiros da comunicação (os sujeitos do quadro comunicacional em seus respectivos *papéis sociais* enunciativos), a *finalidade* ou propósito desse discurso, seu conteúdo ou seu macrotema (que é trabalhado, sobretudo através dos *modos de organização do discurso*) e o dispositivo ou suporte material da comunicação. Observa-se, então, que o *contrato comunicacional* já pressupõe objetivos e *estratégias* por parte dos sujeitos produtores do discurso, de modo que as *narrativas de vida*, por mais que tentem representar o real, sempre partem de um *projeto de escritura*.

Anteriormente, levantamos a hipótese de que os dois *textos iniciais* da narrativa em tela (*Primeiras palavras*, escrito por Frederico Mayor Zaragoza, e *Apresentação* de autoria de Moacir Gadotti [1996b]), bem como a *Primeira parte* da narrativa (o *Prólogo biográfico a quatro vozes*, dividido em: *A trajetória de Paulo Freire*, por Ana Maria Araújo Freire; *A prática à altura do sonho*, por Moacir Gadotti; *Uma biografia intelectual*, por Carlos Alberto Torres; e *Arqueologia de um pensamento*, por Heinz–Peter Gerhardt Freire) provêm de EUC diferentes, que se desdobram como seres de fala; EU-enunciadores, que assumem *posições enunciativas/papéis sociais* que os legitimem assinarem tais textos.

A escolha “desse” ou “daquele” para figurar como autor desses escritos está estritamente ligada aos jogos linguageiros associados às *estratégias discursivas* que, conforme Charaudeau (2008), têm seu ponto de encontro nos campos da *legitimidade*<sup>32</sup>, *credibilidade* e *captação*. São esses desdobramentos dos seres de fala, através de seus *papéis sociais*, que podem nos ajudar a entender como o principal responsável pela narrativa elegeu tais autores em detrimentos de outros. Além disso, há de se considerar, para efeitos de análise, a condução argumentativa dada a partir dos *atos de linguagem* elaborados sobre o *sujeito-sobre-quem-se-conta*, o propósito comunicativo em função do contexto de produção e o modo como o interlocutor é visto.

Assim, mediante o exposto, acreditamos que as *narrativas de vida* como *materiais de análise* obedecem a um propósito comunicativo diferenciado, ao (des)construírem *imaginários sociodiscursivos* e, principalmente, ao mobilizarem

---

<sup>32</sup> Para Charaudeau (2009), a noção de *estratégia* designa o estado ou a qualidade de quem é autorizado a agir da maneira pela qual age. Pode ter sido legitimado ou não a tomar a palavra numa assembleia ou numa reunião, a estabelecer uma lei ou uma regra, a aplicar uma sanção ou a dar uma gratificação. O processo pelo qual alguém é legitimado é o de reconhecimento de um sujeito por outros sujeitos, em nome de um valor aceito por todos. Assim, a *legitimidade* depende de normas institucionais que regem cada domínio da prática social e que atribuem funções, lugares e *papéis* aos que são investidos por meio de tais normas.

determinadas categorias linguísticas que englobam outros *modos de organização do discurso* que vão além do *modo narrativo*, a fim de produzir certos *efeitos* persuasivos no quadro de uma argumentação.

#### **2.4 Os contornos discursivos da narrativa: o percurso sócio-histórico de seus autores e a constituição dos *textos iniciais***

Os *atos de linguagem* dependem, estritamente, das condições de produção e, principalmente, dos *sujeitos-comunicantes* que os proferem, podendo ser interpretados de diversas maneiras, conforme os sujeitos-interpretantes (seres reais). Todo ato envolve múltiplas *estratégias* e uma delas diz respeito ao *sujeito-comunicante* que sempre está, como pontua Charaudeau (2008, p. 51), “[...] no lugar e no espaço de *testemunha do real*”. Ao conferirmos um nome e uma identidade ao *sujeito-comunicante*, àqueles que assinam os *textos iniciais* da obra, estamos “[...] atribuindo uma identificação, colocando-os como testemunhas do *real*<sup>33</sup>, vivido” (CHARAUDEAU, 2008, p. 51). Nesse sentido, julgamos ser importante pontuarmos quem são esses *sujeitos-comunicantes* que assinam tais *textos* e os seus desdobramentos como enunciadores.

O primeiro escrito que compõe os *textos iniciais*, de título *Primeiro palavras*, é assinado por Frederico Mayor Zaragoza. Cabe ressaltar que o nome de Zaragoza apareceu previamente na seção *Agradecimentos*, merecendo relevo especial junto às pessoas que fizeram parte do *projeto de escritura* da narrativa, ressaltando-se a admiração que o autor nutria por Freire e sua obra, como se pode ver a seguir:

---

<sup>33</sup>Charaudeau (2008) não considera o *real* como um valor absoluto que seja indiferente à linguagem. Para ele, o real é um valor instituído pelo homem.

**Figura 2** - Agradecimentos às instituições que apoiaram a obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*.

## AGRADECIMENTOS

A produção desta obra não seria possível sem a contribuição de numerosas instituições e pessoas às quais desejamos fazer um especial agradecimento.

### Instituições

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação (São Paulo)  
 CEDIF – Centro de Estudos, Documentação e Informação Paulo Freire (Vitória)  
 CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (São Paulo)  
 CPV – Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro (São Paulo)  
 FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (São Paulo)  
 FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
 ICEA – International Community Education Association (Coventry, Inglaterra)  
 INCA – Instituto Cajamar (Cajamar, SP)  
 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
 LAC – Latin American Center da Universidade da Califórnia (Los Angeles)  
 OISE – The Ontario Institute for Studies in Education (Toronto, Canadá)  
 UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
 VEREDA – Centro de Estudos em Educação (São Paulo)

**Figura 3** - Agradecimentos aos participantes da construção da obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*.

**Pessoas**

Alice Yoko Horikawa, professora da Prefeitura Municipal de São Paulo  
 Ana Maria do Valle Gomes, professora da UBRN  
 Aparecida Arrais Padilha, professora da Prefeitura Municipal de São Paulo  
 Bartolomeo Bellanova, professor da Universidade de Bologna (Itália)  
 Carlos Alberto Bmediato, diretor do Instituto de Educação do Futuro  
 Edna Castro de Oliveira, coordenadora do CBDIF (Vitória - BS)  
 Bliseu Muniz dos Santos, mestrando da PUC-SP  
 Gustavo Fischman, da Universidade de Buenos Aires  
 João Viegas Fernandes, professor da Universidade do Algarve (Portugal)  
 João Raimundo Alves dos Santos, da Central Única dos Trabalhadores  
 Jorge Werthein, diretor do Escritório da UNESCO de Nova Iorque  
 José Alberto Mendonça Gonçalves, professor da Universidade do Algarve  
 José Carlos Barreto, diretor do VBRBDA – Centro de Estudos em Educação  
 Joselito Lopes Martins, do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP  
 Jürgen Zimmer, professor da Universidade Livre de Berlim  
 Júlio Wainer, produtor de vídeo  
 Lillian Prado Contereira, licenciada em Letras e secretária de Paulo Freire  
 Manuel Dias Tavares, do CBDI – Centro Comunitário de Documentação e Informação  
 Márcia Moraes, professora do UBRJ  
 Marcos Edgar Bassi, mestrando da PUC-SP  
 Maria Luiza Peixoto Ferreira, Mestre em educação pela PUC-SP  
 Maria Selma Santos Wiedmann, fotógrafa  
 Maria Stela Santos Graciani, do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP  
 Regina Blena P. V. Ribeiro, secretária executiva do IPF-JF  
 Rosa Maria Torres, assessora técnica em educação do UNICBF  
 Rudolf Wiedmann, tradutor e professor de inglês do Yásigy International  
 Sérgio Haddad, Secretário Executivo da Ação Educativa (São Paulo)  
 Sônia A. Marrach, Professora da Universidade Estadual Paulista  
 Valdete Argentino Melo, Secretária Executiva do IPF-SP  
 Vera Barreto, Diretora do VBRBDA – Centro de Estudos em Educação  
 Walter Esteves Garcia, diretor do Instituto Paulo Freire

Finalmente, agradecemos mui especialmente à UNESCO pelo apoio recebido para a publicação deste livro, em particular ao Diretor Geral, Federico Mayor, que tem uma admiração profunda por Paulo Freire e por sua obra.

Fonte: Gadotti (1996a, p. 6).

Frederico Mayor Zaragoza nasceu em Barcelona, em 1934. Bem jovem, iniciou seus estudos e se tornou Doutor em Farmácia pela Universidad Complutense de Madrid no ano de 1958. Cinco anos após, assumiu a cátedra de Bioquímica da Faculdade de Farmácia da Universidad de Granada, sendo eleito como reitor dessa universidade, em 1968, cargo que ocupou até 1972. No ano seguinte, foi nomeado catedrático de sua especialidade na Universidad Autónoma de Madrid, desenvolvendo diversos projetos.

Para além de uma atuação no campo das Ciências Biológicas, desempenhou os cargos de subsecretário de Educação e Ciência do Governo espanhol (1974-1975), deputado do Parlamento Espanhol (1977-1978) e Ministro da Educação e Ciência (1981-1982). Em 1987, passou a ocupar o cargo do Diretor Geral Adjunto da Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura -, permanecendo nele até 1999, após três mandatos.

À frente da Unesco, o professor Zaragoza impulsionou a missão da Organização, a fim de promover uma instituição a serviço da paz, tolerância, direitos humanos e convivência pacífica, mediante atividades em seus âmbitos de sua competência. A partir das orientações de Zaragoza, a Unesco criou um Programa Cultural de Paz, organizado em quatro vertentes principais: i) a educação para a paz; ii) os direitos humanos e a democracia; iii) a luta contra a exclusão e a pobreza; iv) a defesa do pluralismo cultural e do diálogo intercultural em busca da prevenção de conflitos e da consolidação da paz.

Há de se destacar, ainda, que Zaragoza promoveu, na posição de diretor da Unesco, diversas conferências internacionais sobre a educação, especialmente aquelas que se voltavam para o combate da violência, da erradicação da discriminação, do fomento do pluralismo e da cooperação internacional, tendo como resultado várias declarações que expressaram a promoção da educação, da ciência e da cultura. A maior delas, inclusive, foi a aprovação da Declaração e Plano de Ação sobre uma Cultura de Paz, instituída em 13 de setembro de 1999, tida como máxima aspiração do professor Frederico Mayor Zaragoza. É nesse contexto, o de busca pela promoção de uma educação que privilegie a Cultura da Paz, que Frederico Mayor Zaragoza fixou suas bases, especialmente, ao considerar o aporte teórico de Paulo Freire como basilar para nortear suas ações como diretor de um órgão como a Unesco.

Tudo isso justifica, portanto, que Zaragoza figure como autor do texto *Primeiras palavras*, haja vista a sua relevância como professor, pesquisador e, especialmente, por ter ocupado por doze anos o cargo de diretor da UNESCO, cujo objetivo primordial era contribuir para a paz e a segurança no mundo, após o fim da Segunda Guerra Mundial, através do fomento da educação, da ciência e da cultura. Falta ainda correlacionarmos tal escolha à noção de *contrato de comunicação*. Temos, portanto, evidenciado o *papel social* do *sujeito-enunciador* Zaragoza como determinante, pois, ao assumir um cargo e primar por uma educação promotora da paz, assim como Paulo Freire, suas palavras ganham o que Charaudeau (2008, p. 51) chamou de *efeito de discurso*.

De acordo com Charaudeau (2008), o EUE é responsável por esse efeito produzido sobre o *sujeito-interpretante* (TUi), que constrói (para si) uma certa *imagem* do EUE. Dito de outra forma, podemos afirmar que o EUE trata de uma *imagem* de fala que se desvela, na maior parte das vezes, em função dos *papéis sociais* assumidos ao longo da vida por Zaragoza, especialmente à frente da direção da Unesco, “[...] ocultando em maior ou menor grau o EUC” (CHARAUDEAU, 2008, p. 51). Nesse sentido,

[...] o EUC é um sujeito agente (como o TUi), localizado na esfera externa do ato de linguagem, mas, responsável por sua organização. O EUC é o iniciador-responsável pelo ato de produção e é a relação EUC-EUE que produz um certo efeito *pragmático* sobre o Interpretante. O EUC é sempre considerado como uma *testemunha* do real, mas, dentro desse “real”, depende do conhecimento que o TUi tem sobre ele (CHARAUDEAU, 2008, p. 52, grifos do autor).

Assim, o EUC Zaragoza é tido como *testemunha do real*, mas são ainda mais determinantes os *papéis sociais* que ele assume, uma vez que o EUE, ao se tornar um sujeito de fala, desvela suas trajetórias e posições avocadas. Dessa forma, à medida que o organizador da obra, Moacir Gadotti (1996a), seleciona o primeiro texto, intitulado *Primeiras palavras* e assinado por Zaragoza, projeta-se um *sujeito-destinatário* (TUD), considerado adequado: ao considerar o *papel social* do autor, TUD tende a tomar como verdadeiro e aceitável aquilo que é dito pelo EUC. Mas é importante reiterar que tal relação não é tão harmônica quanto parece, pois dependerá do conhecimento que o TUi tem acerca do EUC.

Nesse sentido, podemos fazer alusão ao que Machado (2014a) propõe ao tratar da sintonia entre os parceiros do ato comunicativo, observando a não existência dessa total e perfeita coincidência entre eles. Para Charaudeau (1983), há quatro *princípios*<sup>34</sup> que possibilitam as condições de comunicação. Interessa-nos, neste momento, o *princípio de interação*, que diz respeito a não-simetria entre os processos de produção e de interpretação do *ato de linguagem*, que evidencia a relação de alteridade dos sujeitos envolvidos nesse *ato* e a necessidade que eles têm de se “reconhecerem” reciprocamente.

Ao seguir essa mesma linha de pensamento, Machado (2014a) afirma ser possível haver uma espécie de *sintonia*, o que nos leva a sustentar que seria difícil

---

<sup>34</sup> Não é nosso objetivo, neste trabalho, abordar, de forma pontual, os *princípios* propostos por Charaudeau (1992) sobre as condições de comunicação; mas, para fins elucidativos, são eles: i) *princípio de interação*; ii) *princípio de pertinência*; iii) *princípio de influência* e iv) *princípio de regulação*.



alcançar um ambiente em que existiria, de fato, uma *situação comunicativa* onde houvesse total coincidência entre os parceiros da linguagem. Nesse contexto, Machado (2014a) ressalta que o EUc, desdobrado em EUE, carregará e comportará o desejo de que o outro, o TUD, tente compreender o que o seu interlocutor diz ou escreve, a partir da aposta do compartilhamento semântico entre os atores de uma *situação de comunicação*.

Dito isso, voltemo-nos à *situação de comunicação* contida na *Apresentação* da obra. Como ressaltamos, Gadotti (1996b), autor desse texto, manteve laços com Freire no período em que o educador esteve exilado, estreitando-os após a sua volta, ao assumir o cargo de diretor do IPF por doze anos. Nesse contexto, podemos afirmar, tendo em vista o quadro comunicacional de Charaudeau (2008) e a partir dos *papéis sociais* assumidos por Gadotti, que o autor/organizador da obra figura como alguém legitimado a fazer a *Apresentação* da narrativa, o que é corroborado por ele ter o nome em destaque na capa do livro.

Podemos correlacionar, assim, a partir do esquema de representação de Charaudeau (2008), que Moacir Gadotti, *sujeito-comunicante*, ao assumir os mais variados *papéis sociais* (*amigo pessoal* do educador e *diretor do IPF*) desdobra-se em EUE, tornando-se um *ser de fala*. Ao fazer a *Apresentação* da obra, ele supõe que os leitores da narrativa possuem uma competência linguageira de reconhecimento análoga a sua e, assim, seus *atos de linguagem* passam a ser vistos como uma espécie de proposição que o EU/Gadotti faz ao TU/leitores.

Mais do que o contorno de um *contrato*, interessa-nos analisar como se constroem nos textos em tela a(s) *imagem (ns)* de Paulo Freire, tendo em vista as posições enunciativas daqueles que os assinam. Consideramos que os *atos de linguagem* contidos nesses escritos desvelam posicionamentos provocados pelo/no uso da linguagem, semelhantes aos que iremos encontrar quando nos debruçarmos na outra parte de nosso *material de análise: O prólogo biográfico a quatro vozes*.

Não podemos considerar que os *atos de linguagem* contidos nesses *textos iniciais*, que consideramos como contornos de um *contrato*, funcionarão como um mecanismo de restrição, pois, como evidenciou Mendonça (2008), o *contrato* não pode ser visto como objeto de cerceamento, mas como um campo de possibilidades que regulará o espaço de manobra dos sujeitos comunicantes, a partir da dimensão espaço-temporal. Soma-se a isso a compreensão que Machado (2001) faz do termo *contrato*, ao

afirmar que ele evoca a recorrência de determinadas modalidades discursivas que podem delinear uma configuração mais ou menos coerente.

Dito isso, a partir de agora vamos nos dedicar a tratar dos autores que compõem a outra parte de nosso *material de análise*, *O prólogo biográfico a quatro vozes*, a fim de entendermos o porquê da escolha desses sujeitos discursivos e as circunstâncias nela envolvidas. Buscaremos relacionar tudo isso à noção de *contrato*, noção fundamental neste trabalho.

## 2.5 A composição do *Prólogo biográfico a quatro vozes*

Na seção anterior, fizemos uma rápida descrição dos escritos que compõem o que convencionamos chamar de *textos iniciais* da obra. Agora, trataremos da *Primeira parte - Prólogo biográfico a quatro vozes* - que também integra o *corpus*. Antes, é preciso refletirmos sobre o que seria um *prólogo*, a sua função social, e quais as suas relações com o *contrato* que está subentendido na obra.

De acordo com Moisés (2002, p. 371), o prólogo (etimologicamente, “discurso ou palavra anterior”) era no teatro grego uma espécie de explicação preliminar a respeito da trama a ser apresentada. No texto escrito, em geral, o prólogo é uma observação por meio da qual um autor se dirige ao seu leitor, buscando situá-lo a partir de um quadro de conhecimentos necessários ao entendimento e à apreensão da obra que terá diante de si. Tomado como um tipo de *texto inicial*, o prólogo possui a mesma função que o prefácio; já no âmbito da Análise do Discurso, ele apresenta traços de materialização do *contrato comunicacional* de uma obra. Nesse sentido,

[...] o prólogo pode ser escrito pelo autor do corpo principal do livro ou por outra pessoa. Ainda que não seja uma parte imprescindível da obra (de fato, há muitos livros sem prólogo), o prólogo permite orientar o leitor ou serve para o escritor fornecer alguns detalhes sobre o processo de elaboração. Quando o é escrito por outro autor, costuma apresentar o escritor, caracterizar a sua obra e realizar uma breve crítica ou resenha sobre o texto, além disso, a escolha da pessoa responsável por escrever o prólogo irá depender do autor/organizador da obra e até da editora. Ademais, quando o livro tem diversas reimpressões ou reedições, é comum contar com mais de um prólogo. Um outro ponto que merece relevo é a diferenciação entre o *prólogo* da *introdução* e do *prefácio*. Para a teoria literária, os prólogos são considerados *paratextos*, por se encontrarem na periferia do texto principal (à semelhança das dedicatórias ou ainda das notas de rodapé) (CONCEITO DE, 2018, p. 1 - grifos do autor).

Como se vê, o prólogo é caracterizado por um espaço dedicado à orientação do leitor, usado para fornecer alguns detalhes sobre o processo de elaboração da obra, destacando seus objetivos e ressaltando o método que foi utilizado para tratar o assunto. Nesse sentido, pode-se perceber a necessidade de sua concisão, em função de o texto caracterizar a obra e dela realizar uma breve crítica ou resenha. Além disso, o prólogo deveria ser considerado, a partir da definição exposta, como integrante dos textos preliminares da obra, ou seja, do que chamamos de *textos iniciais*. Entretanto, isso não ocorre, pois esse *Prólogo* não é encontrado na periferia do texto principal, tampouco é visto como acessório, conforme muitas definições apontam; ao contrário, ele se torna, a nosso ver, essencial ao corpo e às demais partes do texto.

Dessa forma, ao tomarmos como válido alguns aspectos da definição de prólogo, podemos justificar o caminho percorrido por Gadotti (1996a) como organizador da obra, em razão desse espaço comunicativo ter sido dedicado à orientação do leitor e ter comportado os objetivos do texto. De certo modo, podemos afirmar que o *Prólogo* em tela se torna uma espécie de *contrato comunicativo* que direciona as demais vozes que compõem a narrativa do *Prólogo biográfico a quatro vozes*. Esse direcionamento possui uma força argumentativa bastante evidente, haja vista que nele estão dispostos textos de quatro autores.

Ademais, cabe analisar quais são os sujeitos que tais textos fazem falar, já que esses sujeitos se apresentam como testemunhas de práticas sociais, suscetíveis de dar contorno à *Primeira parte*. A respeito dessa testificação, Charaudeau (2008, p. 63) afirma que

[...] essas testemunhas das práticas sociais caracterizam um grupo ou uma comunidade humana. Logo, constituem as representações linguageiras das experiências dos indivíduos que pertencem a esses grupos, enquanto sujeitos individuais e coletivos. Porém, estas representações não são construídas a esmo: são organizadas através de elementos linguageiros, semânticos e formais, que são, por sua vez, compostos de várias ordens de organização.

Ao levar em conta esse aspecto das representações linguageiras de um determinado grupo, voltaremos, neste instante, ao detalhamento de quem são esses sujeitos, considerando os *papéis sociais* por eles assumidos e atentando-nos para a composição de um grupo responsável pela assinatura de um prólogo com características tão diferentes àquela que o nome caracteriza e sugere. Posteriormente, em um momento

voltado para uma análise linguístico-discursiva, trataremos, ainda, de como se deu a organização desses elementos linguageiros, considerando a produção desses *atos de linguagem* como frutos de uma *situação comunicativa* e das condições de produção.

Vejamos a seguir como esse *Prólogo* (e seus respectivos sujeitos discursivos) é apresentado no livro:

**Figura 4** - Índice relativo à *Primeira parte* da obra juntamente com os *textos iniciais* bem como o *Prólogo biográfico a quatro vozes*.

<b>Primeira Parte</b>	
<b>PRÓLOGO BIOGRÁFICO A QUATRO VOZES</b>	
1. A voz da esposa: <i>A trajetória de Paulo Freire</i>	
Ana Maria Araújo Freire . . . . .	27
1. Infância, adolescência e primeiras experiências profissionais . . . . .	28
2. O “Método Paulo Freire” . . . . .	37
3. O educador popular, exílio e retorno . . . . .	40
4. Repercussão da obra de Paulo Freire . . . . .	48
5. O escritor Paulo Freire . . . . .	58
6. O ser humano Paulo Freire . . . . .	64
2. A voz do biógrafo brasileiro: <i>A prática à altura do sonho</i>	
Moacir Gadotti . . . . .	69
1. O pensamento de Paulo Freire como produto existencial . . . . .	70
2. Pedagogia dialógica e educação libertadora . . . . .	83
3. Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo . . . . .	88
4. A experiência de Paulo Freire na Prefeitura de São Paulo . . . . .	94
5. Reflexões mais recentes . . . . .	104
6. Que futuro pode ter o pensamento de Paulo Freire? . . . . .	110
3. A voz do biógrafo latino-americano: <i>Uma biografia intelectual</i>	
Carlos Alberto Torres . . . . .	117
1. Origem latino-americana . . . . .	117
2. Fenomenologia dialética . . . . .	125
3. A influência africana . . . . .	129
4. Reaprendendo o Brasil . . . . .	141
5. Concluindo com a “pedagogia da pergunta” . . . . .	145
4. Uma voz européia: <i>Arqueologia de um pensamento</i>	
Heinz-Peter Gerhardt . . . . .	149
1. Primeiras influências recebidas . . . . .	149
2. A recusa do academicismo . . . . .	153
3. No princípio era o método . . . . .	156
4. Evolução de suas teses epistemológicas . . . . .	159
5. Um pensamento praxiológico . . . . .	166

O primeiro texto que compõe a *Primeira parte* da obra é de Ana Maria Araújo Freire, *esposa* de Paulo Freire na época e, agora, viúva desse *sujeito-sobre-quem-se-conta* na narrativa. Araújo Freire conviveu com o educador por mais de sessenta anos, por isso conheceu várias facetas da vida desse homem. Bem jovem, vemo-la como filha dos padrinhos de Freire, grandes incentivadores e investidores na formação dele. Já na fase adulta, ela aparece como uma grande amiga, presente em vários momentos da vida do educador. Lembramos, ainda, que Ana Maria foi orientanda de Freire, em uma outra etapa de sua vida. Nesse período, eles estreitaram os vínculos e se casaram no ano de 1988.

Mediante o exposto, podemos acenar que Ana Maria Araújo Freire parece ser habilitada a falar de Paulo Freire com propriedade, haja vista os diversos *papéis sociais* por ela assumidos ao lado dele. Nesse sentido, Reis (2012, p. 63) destaca que ela

[...] tem como legitimação de seus pontos de vista, os documentos historiográficos de vida e obra do educador que são dispostos ao longo da narrativa, dando contorno e um tom mais verídico a partir do que se enuncia. Além de se valer de materiais relacionados ao *sujeito-sobre-quem-se-conta*, a autora mescla arquivos próprios para compor a obra e, ao proceder de tal maneira, ela acaba por impregnar muito de si à narrativa do educador.

Outro ponto que merece relevo é o fato de Araújo Freire ter sido nomeada como sucessora legal/intelectual no que se refere à organização de todas as obras inéditas de Paulo Freire, além de ela ser a responsável pelos escritos do educador, a partir da data em que eles se casaram, 27 de março de 1988. Assim, há a tácita concordância do teórico em relação àquilo que ela poderia vir a escrever a seu respeito, o que não quer dizer que estamos afirmando, com isso, que o educador já tivesse plena consciência de que ele seria objeto de uma narrativa. Contudo, conforme pontua Reis (2012, p.74), levanta-se a hipótese de que

[...] Paulo Freire queria que sua identidade e a de suas obras fossem mantidas intactas e ninguém melhor que Ana Maria Araújo Freire, esposa e amiga, como ele a intitula em várias de suas cartas dispostas ao longo da biografia<sup>35</sup>, para arquivar sua história, a partir da confiança e competência que detinha nela.

---

<sup>35</sup>Reis (2012), em sua pesquisa de mestrado, intitulada os *Sujeitos (auto)biografados: um estudo das vozes em Paulo Freire – uma história de vida*, analisou a obra *Paulo Freire – uma história de vida* (2006), de autoria de Ana Maria Araújo Freire, tomando-a como *biografia*, diferentemente do que faz nesta tese, ao considerar o *material de análise*, em exame, como *narrativa de vida*.

Dessa maneira, ao aludirmos à figura de Ana Maria Araújo Freire como uma das autoras do *Prólogo biográfico a quatro vozes*, estamos fazendo referência a sua posição como *sujeito-comunicante*, EUc. Do mesmo modo, ao levarmos em consideração os *papéis sociais* por ela assumidos, especialmente o de *esposa*, como é destacado no texto *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire*, estamos evidenciando o posicionamento de um *sujeito-enunciador*, o EUE, partícipe de um itinerário e detentor de um olhar singular para os acentos da vida desse *sujeito-objeto-da-narrativa*.

Outrossim, a autora ainda irá tratar de questões que se referem à infância, à adolescência, às primeiras experiências profissionais, ao *Método Paulo Freire*, à repercussão da obra, ao exílio, ao retorno e, por fim, trará as minúcias desse ser humano, como se pode ver, mais detalhadamente, pelo tópicos abordados no texto por ela assinado (Figura 5):

**Figura 5** - *Prólogo biográfico a quatro vozes - A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire.*

<b>Primeira Parte</b>	
<b>PRÓLOGO BIOGRÁFICO A QUATRO VOZES</b>	
1. A voz da esposa: <i>A trajetória de Paulo Freire</i>	
Ana Maria Araújo Freire . . . . .	27
1. Infância, adolescência e primeiras experiências profissionais . . . . .	28
2. O “Método Paulo Freire” . . . . .	37
3. O educador popular, exílio e retorno . . . . .	40
4. Repercussão da obra de Paulo Freire . . . . .	48
5. O escritor Paulo Freire . . . . .	58
6. O ser humano Paulo Freire . . . . .	64

Fonte: Gadotti (1996a, p. 7).

O segundo texto que compõe o *Prólogo* é de autoria de Moacir Gadotti, que se apresenta como organizador e, também, autor da *Apresentação* da obra, como já foi explicado. Diferentemente da abordagem dada por Ana Maria Araújo Freire, Gadotti (1996c), em seu texto *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho*, se apresenta como *biógrafo brasileiro* de Paulo Freire e promete tratar de questões ligadas ao pensamento do educador, da sua pedagogia dialógica e do conceito de *educação*

*libertadora*, concepção bastante difundida pelo Mestre, da experiência do teórico na Prefeitura de São Paulo e das contribuições mais recentes do autor, visualizando o trabalho de Freire a partir de uma perspectiva futura, como se pode ver na Figura 6:

**Figura 6** - *Prólogo biográfico a quatro vozes - A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho.*

2. A voz do biógrafo brasileiro: <i>A prática à altura do sonho</i>	
Moacir Gadotti . . . . .	69
1. O pensamento de Paulo Freire como produto existencial . . . . .	70
2. Pedagogia dialógica e educação libertadora . . . . .	83
3. Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo . . . . .	88
4. A experiência de Paulo Freire na Prefeitura de São Paulo . . . . .	94
5. Reflexões mais recentes . . . . .	104
6. Que futuro pode ter o pensamento de Paulo Freire? . . . . .	110

Fonte: Gadotti (1996a, p.7).

O sujeito discursivo que propõe o terceiro texto é Carlos Alberto Torres, autor que assume a posição de *biógrafo latino-americano* de Freire, com o texto *A voz do biógrafo latino americano: Uma biografia intelectual*. Torres é natural da Argentina, formado em Sociologia, possui mestrado em Ciência Política e doutorado em Educação Internacional e Desenvolvimento pela Universidade de Standford. Além disso, fez pós-doutorado em Fundamentos da Educação Internacional na Universidade de Alberta, no Canadá, e é atualmente professor da Universidade da Califórnia (UCLA), tendo publicado cerca de 40 livros e mais de uma centena de artigos.

Como se pôde ver, Torres tem vasta experiência na área de Educação e é apreciador das teorias desenvolvidas por Paulo Freire: publicou, recentemente, um número temático dedicado ao educador. Torres faz parte da direção do IPF, bem como de várias outras instituições ou sociedades científicas, o que justifica sua participação no *Prólogo*. No texto que ele assina, pretende abarcar questões relativas ao percurso intelectual de Freire, a partir do ponto de vista de um *biógrafo latino-americano*, perpassando tópicos atinentes à fenomenologia dialética, à influência africana, ao contexto brasileiro, voltando-se, por fim, à *pedagogia da pergunta*, como se pode perceber na Figura 7:

**Figura 7** - *Prólogo biográfico a quatro vozes - A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual*

3. A voz do biógrafo latino-americano: <i>Uma biografia intelectual</i>	
Carlos Alberto Torres . . . . .	117
1. Origem latino-americana . . . . .	117
2. Fenomenologia dialética . . . . .	125
3. A influência africana . . . . .	129
4. Reaprendendo o Brasil . . . . .	141
5. Concluindo com a “pedagogia da pergunta” . . . . .	145

Fonte: Gadotti (1996a, p. 7).

Por fim, o quarto autor que assina o último texto do *Prólogo*, de título *Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento*, é Heinz-Peter Gerhardt. O autor vem estudando a vida e a obra de Paulo Freire, depois de ter pesquisado, detalhadamente, no Brasil, a experiência por ele realizada em Angicos no início da década de 1960. Como afirma Gerhardt (1996, p. 149), suas pontuações vêm “[...] complementar os textos de Ana Maria Freire, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, na tentativa de esboçar na vida de Freire a arqueologia de seu pensamento”. É o que se mostra a Figura 8:

**Figura 8** - *Prólogo biográfico a quatro vozes - Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento*.

4. Uma voz europeia: <i>Arqueologia de um pensamento</i>	
Heinz-Peter Gerhardt . . . . .	149
1. Primeiras influências recebidas . . . . .	149
2. A recusa do academicismo . . . . .	153
3. No princípio era o método . . . . .	156
4. Evolução de suas teses epistemológicas . . . . .	159
5. Um pensamento praxiológico . . . . .	166

Fonte: Gadotti (1996a, p. 8).



Após esse panorama, mostrando os sujeitos comunicantes responsáveis pelo *Prólogo*, poderemos, mais adiante, estabelecer análises, levando em conta as *estratégias* utilizadas nos textos e as diversas *imagens* desveladas pelos *seres de fala*.

### 3 O ENGENDRAMENTO DOS *MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO* NAS *NARRATIVAS DE VIDA*

Os *modos de organização do discurso*, propostos por Charaudeau (2008), constituem-se a partir do engendramento de diversas funções de base e princípios de estruturação. Assim, o locutor de um discurso, muitas vezes, de forma consciente (ou não) das restrições e da margem de manobra proposta pela *situação de comunicação*<sup>36</sup>, utiliza categorias de língua ordenadas por esses *modos*, a fim de elaborar aquilo que diz.

Em meio a todo esse processo, surgem questões que se voltam, por exemplo, para a maneira como se deve dar forma a um *projeto de palavra*, levando-se em consideração, para tanto, o *sujeito-interpretante* e o *sujeito-destinatário*, sendo esse último idealizado a partir daquele. É necessário destacar, ainda, que a *situação de comunicação* implica, também, mobilização do *contexto discursivo*, que vai além do linguístico, fazendo referência aos *atos de linguagem* existentes numa determinada sociedade. Tais *atos* intervêm, diretamente, na produção/compreensão do texto, sobretudo se considerarmos os agentes responsáveis por essa interação e os *papéis sociais* que eles ocupam.

Assim, podemos afirmar que a aventura da interlocução torna-se muito mais incerta ao se mobilizar a *situação de comunicação* em um *projeto de palavra*, haja vista que, de acordo com Bakhtin (1998), a palavra como signo ideológico por excelência, uma vez posta em cena na arena simbólica do campo discursivo, estará sujeita a comportar significados diferentes conforme as circunstâncias em que for empregada. Nesse sentido, estudar os *modos de organização do discurso* irá nos permitir descrever os fenômenos do discurso e da comunicação e, ainda, apresentar instrumentos de reflexão e de descrição que possam melhor analisar o *ato de linguagem*, a partir de seu engendramento. Além disso, os instrumentos operacionalizados por esses *modos* possibilitam a adoção de uma visão mais ampla, sobretudo quando se tem como *material de análise* as *narrativas de vida*, cujo enfoque recai *sobre-o-sujeito-objeto-da-narrativa*.

Desse modo, podemos afirmar que a *situação de comunicação* é determinada pelos parceiros da troca linguageira, dotados de uma *identidade psicológica e social* e ligados por um *contrato de comunicação*. Se considerarmos que esse contrato

---

<sup>36</sup> A *situação de comunicação* é externa ao *ato de linguagem*, embora constitua as condições de realização desse mesmo ato (CHARAUDEAU, 2008, p. 69).

perpassará o estatuto de construção discursiva de uma *narrativa de vida* sobre determinado *sujeito-sobre-quem-se-conta*, envolvendo uma ou várias posições enunciativas *daquele(s)-que-conta(m)*, essas identidades<sup>37</sup> adquirirão maior relevância, justificando, muitas vezes, escolhas, autorias, mostras, encobrimentos, *efeitos* e *estratégias* linguístico-discursivas engendradas na constituição do todo narrativo (CHARAUDEAU, 2008).

Dito isso, abordaremos, a partir de agora, os aspectos mais relevantes acerca dos *modos de organização do discurso* (CHARAUDEAU, 1992), ou seja, o *enunciativo*, o *descritivo*, o *narrativo* e o *argumentativo*, a fim de destacar instrumentais teóricos e metodológicos que serão propícios para o exame das *narrativas de vida*, de forma que eles apontem caminhos para nossas análises. Essa abordagem nos parece necessária, neste momento, pois ela fundamenta nossas análises que tratam dessas questões, tal como se perceberá mais adiante, especialmente no quarto e quinto capítulos. Após esse momento, dedicaremos-nos à *dimensão argumentativa*, conforme a acepção dessa expressão para Amossy (2006), correlacionando-a aos *modos* supracitados, a fim de identificar os possíveis *efeitos* desse engendramento.

### 3.1 O modo *enunciativo* do discurso aplicado às *narrativas de vida*

O primeiro *modo de organização do discurso* proposto por Charaudeau (2008) é o *enunciativo*. De acordo com o autor, ele se configura pela maneira como o *sujeito-falante* age na encenação do ato de comunicação. Em sentido restrito, enunciar corresponderia:

[...] tanto ao *Propósito referencial* do ato de linguagem (que, por vezes, é chamado de enunciado) quanto ao ato de enunciação, que é distinto do propósito e ao mesmo tempo o engloba. Efetivamente, todo ato de linguagem se compõe de um *Propósito referencial* que está encaixado num *Ponto de vista enunciado* do sujeito falante, integrando ambos uma *situação de comunicação*<sup>38</sup> (CHARAUDEAU, 2008, p. 81-82, grifos do autor).

<sup>37</sup> Neste trabalho, optamos por fazer uso do termo *papéis sociais* ao invés de *identidades*, mas, ao fazermos referência ao termo - *identidade* -, nesta parte do trabalho, o tomamos como sinônimos.

<sup>38</sup> Para Charaudeau (2008, p. 82), a *situação comunicativa* envolve, então, um ponto de vista de vista enunciativo dado por um propósito, tal como pode ser representado a seguir: [Situação de comunicação (Ponto de vista enunciativo (Propósito))].

Na perspectiva da Análise do Discurso, o modo *enunciativo* se preocupa em realçar a posição que o *sujeito-falante* ocupa em relação ao interlocutor, constituindo-se a partir de três comportamentos: o *alocutivo*, o *elocutivo*, e o *delocutivo*. O comportamento *alocutivo* diz respeito ao processo de *influência*. Tendo em vista que o *sujeito-falante* enuncia sua posição em relação ao interlocutor, Charaudeau (2008) considera que *ato de linguagem* o conduz a agir sobre o outro, imprimindo-lhe, assim, um ponto de vista *acional*.

Em nosso *material de análise*, mais especificamente o que tange à posição de Gadotti (1996a) como organizador da obra, podemos afirmar que o autor se vale desse tipo de relação (*influência*), pois, ao enunciar, se posiciona na condição de educador e de diretor do *Instituto Paulo Freire*. Ao nos valermos desse exemplo, podemos observar um dos princípios norteadores da Teoria Semiociológica: o de que todo *ato de linguagem* é intencional e nunca aleatório. O *ato de linguagem* é capaz de carregar e comportar o desejo de influenciar, determinando as escolhas de estratégias de fala ou de escrita ao seu receptor, fazendo que ele também responda/reaja (CHARAUDEAU, 2008, p. 82).

O *sujeito-comunicante*, Gadotti, ao enunciar, evoca, para si, um estatuto de legitimidade em relação ao interlocutor, pois assumiu vários *papéis sociais* ao longo da vida de Paulo Freire<sup>39</sup>. É como se o *sujeito-comunicante* (EUc) interpelasse o *sujeito-destinatário* (TUd) a tomar como válido tudo aquilo que é enunciado, estabelecendo, de certo modo, uma *relação de força* (CHARAUDEAU, 2008, p. 82).

Nesse sentido, se há alguém que assume esse tipo de estatuto para falar de Paulo Freire, a partir do estabelecimento de uma *relação de força*, somos levados a pensar que há, por outro lado, a existência de um lugar lacunar que se caracteriza pela ânsia de informações sobre determinada vida. Nessas condições e buscando estabelecer um elo com as *narrativas de vida*, o indivíduo que não conhece bem uma dada trajetória de vida é convidado a se reconhecer em tal lugar, conduzindo-o a querer desvendar determinado percurso, a partir do ponto de vista específico do *sujeito-comunicante*, que, no nosso caso, se materializaria por meio de Gadotti (1996a) como organizador da narrativa sobre Paulo Freire. Desse modo, é como se os *papéis sociais* assumidos por

---

<sup>39</sup> Paulo Freire e Moacir Gadotti assumiram vários *papéis sociais* ao longo da vida: orientando/orientador; parceiros de trabalho; amigos e, posteriormente, ocupou o cargo de diretor do *Instituto Paulo Freire*, dedicado ao desenvolvimento de projetos de educação popular com base nos pressupostos teóricos de Freire.

Gadotti creditassem valor àquilo que ele enuncia e, conseqüentemente, conferissem a ele essa *força discursiva*.

Charaudeau (2008) dedicou-se a tratar sobre o processo e a *relação de influência* do locutor sobre o interlocutor, e sobre a relação do locutor consigo mesmo, denominando-a de comportamento *elocutivo*. Para o linguista, tal comportamento se sistematiza caso se leve em conta a enunciação do ponto de vista do *sujeito-falante* sobre o mundo (CHARAUDEAU, 2008), mas sem implicar tomada de posição do interlocutor. Nesse sentido, podemos estender outro tipo de comportamento a Gadotti, uma vez que ele enuncia o seu ponto de vista pelo *modo de saber* (CHARAUDEAU, 2008, p. 83), ressaltando que o locutor tem *conhecimento* daquilo que afirma, sem, necessariamente, implicar anuência de seu interlocutor. Isso corresponderia à categoria *saber/ignorância* na Teoria Semiolinguística.

Vemos, assim, que Gadotti assume tanto o comportamento *alocutivo* quanto o *elocutivo* na obra em análise, visto que seu dizer comporta o valor da *interpelação* em relação ao interlocutor, mas, ao mesmo tempo, esse dizer admite e carrega o ponto de vista do *modo de saber* (CHARAUDEAU, 2008, p. 85), configurando-se em uma *estratégia* discursiva bastante profícua para as *narrativas de vida*. Situação análoga acontece em relação à predominância desses dois tipos de comportamentos nos textos assinados por Zaragoza (1996a) e Gadotti (1996b; 1996c).

Podemos também estender esses usos de enunciados *alocutivo e elocutivo* aos demais autores do *Prólogo*, constituindo-os em uma *estratégia de captação* bastante atraente, no que diz respeito ao *processo de escritura* de uma *narrativa de vida*, como a que está em pauta. Tal estratégia repousa na seleção dos autores que compõem o *Prólogo*, haja vista que tais *sujeitos-comunicantes* só tomam essa empreitada discursiva em razão dos *papéis sociais* assumidos se entrelaçarem e, ao mesmo tempo, se mostrarem determinantes para tratar do *sujeito-sobre-quem-se-conta*. Outro ponto que sustenta a *captação* é a mobilização dos componentes patêmicos que tais *papéis* engendram - *esposa, diretor do IPF, biógrafo latino-americano e europeu* - e os *efeitos* observados na *narrativa de vida*, sem mencionar, ainda, o cruzamento e a multiplicidade de vozes existentes.

Resta-nos, ainda, reportarmos outro comportamento ligado ao *modo enunciativo* do discurso, o *delocutivo*. Esse *modo* trata do apagamento do *sujeito-falante* em seu ato de enunciação, sem implicação do interlocutor (CHARAUDEAU, 2008, p. 83). É como se o *sujeito-interpretante* percebesse os *atos de linguagem* do outro, de um terceiro,

como resultado de uma enunciação aparentemente objetiva, criando um *efeito de pseudoesvaziamento da subjetividade*. Entretanto, sabemos que tal condição não existe, haja vista que todo *ato* é resultante de uma dupla combinação: a articulação do explícito e implícito, proporcionando sentidos múltiplos que se relacionam às circunstâncias de produção dessa comunicação (CHARAUDEAU, 2008).

Isso posto, trataremos desses comportamentos mais detalhadamente na análise do *Prólogo*, a partir das especificações enunciativas e das categorias de língua mobilizadas para a sua construção.

### 3.2 O modo descritivo do discurso aplicado às narrativas de vida

Após a breve exposição que realizamos acerca do modo de organização *enunciativo*, especificamente sobre os procedimentos da construção enunciativa, neste momento vamos nos dedicar ao *modo descritivo*, tentando estabelecer algumas correlações que subsidiarão, posteriormente, os textos que compõem o *material de análise*.

Para Charaudeau (2008), o *modo descritivo* se caracteriza tendo em vista três componentes, ao mesmo tempo autônomos e indissociáveis: *nomear*, *localizar-situar* e *qualificar* (CHARAUDEAU, 2008). *Nomear*<sup>40</sup>, primeiro componente, caracteriza-se por dar existência a um ser, a partir de uma dupla operação que requer que o autor:

[...] *perceba uma diferença* na continuidade do universo e simultaneamente *relacione essa diferença a uma semelhança*, o que constitui o princípio da classificação. Como essa percepção e essa classificação dependem do sujeito que percebe, evitaremos considerar que o mundo seja pré-recortado e que bastaria descobri-lo enquanto tal: consideramos que *é o sujeito que constrói e estrutura a visão do mundo*, podendo, assim, gerar desdobramentos dentro das práticas discursivas (CHARAUDEAU, 2008, p. 112, grifos do autor).

Assim, ao tomarmos como válida a ideia de que o sujeito, ao construir e estruturar sua visão de mundo, assume uma posição de agente, ele atribui existência a *seres significantes no mundo* ao classificá-los (CHARAUDEAU, 2008). Porém, não podemos compreender o componente *nomear* como um simples processo de etiquetagem ou de estabelecimento de um rótulo a um ser pré-existente, pois à medida

---

<sup>40</sup> Tomamos, neste trabalho, a atividade *nomear* como sinônimo de *nomeação*.

que nos embrenhamos na atividade discursiva da *nomeação*, conferimos aparecimento/surgimento ao que nomeamos.

Ancorados em uma perspectiva discursiva, voltada à interação entre sujeitos, somos levados a constatar que, em certas situações, o emprego dos nomes não significa simplesmente fazer referência a algo, mas sua utilização carrega e comporta as potencialidades em função de uma determinada finalidade interacional (GUADANINI, 2010). Dessa maneira, conforme destaca Reis (2016), em consonância com as ideias de Charaudeau (2008), é preciso desmistificarmos o caráter aparentemente neutro das palavras, uma vez que não podemos considerá-las como encarnação do real, e, sim, como uma possibilidade de representação, ligada a um potencial dialógico.

Nesse sentido, uma compreensão mais ampla acerca do componente *nomear* exige que o tomemos como um objeto de troca dentro das práticas sociais. Assim, se por um lado o ato de *nomear* remete à representação/apresentação, isto é, ao modo de fazer referência aos seres, por outro ele tem a ver com a compreensão/visão do locutor sobre o mundo, o que pode gerar desdobramentos dentro das práticas discursivas.

Nesse contexto, percebemos que o componente *nomear*, ligado à construção descritiva, identifica os seres do mundo a partir de uma relação de consenso (CHARAUDEAU, 2008). Tal relação torna-se limitada ao ser coagida, muitas vezes, pelas finalidades das *situações de comunicação* nas quais se inscreve e, ao mesmo tempo, está sujeita à dimensão subjetiva daquele que descreve. Desse modo, é como se o papel do sujeito que toma a palavra em uma *narrativa de vida* obedecesse a um processo de catalogação ou de inventariação<sup>41</sup>, a partir dos propósitos de construção de um *projeto de palavra* e/ou até de sua experiência de ser/estar do/no mundo.

Ao validarmos tal perspectiva, somos conduzidos à máxima bakhtiniana de que todas as nossas palavras são referências às palavras do outro e de que há uma circulação de enunciados em outros discursos. Isso nos faz estender a nossa compreensão em relação à *nomeação*, uma vez que nessa atividade ativam-se saberes coletivos, ideologias conceituais, estereótipos culturais e categorias identitárias.

Muitas vezes, o ato de *nomear* impõe ideologias conceituais e estereótipos discursivos sedimentados nos signos linguísticos. Assim, a *nomeação* pode assumir uma visão *figée* e ser cristalizada em certos *imaginários sociodiscursivos*, o que nos levaria a uma concepção ingênua do objeto/ser nomeado. Tal formulação, a nosso ver, deve ser

---

<sup>41</sup> Ato ou efeito de inventariar; inscrever ou mencionar pormenorizadamente.

rejeitada, sobretudo, quando se tem por objetivo analisar as diferentes *imagens* que são construídas em relação ao *ser-sobre-quem-se-conta* em uma *narrativa de vida*, principalmente ao considerar seu caráter polifônico.

Ainda a esse respeito, é preciso destacar a relação existente entre o ato de *nomear* e a intersubjetividade na produção de sentido. De acordo com Reis (2016, p. 2), existe uma espécie de dinamicidade que envolve os processos de que dispomos para representar aquilo que depreendemos e percebemos da realidade, quando nos valem de uma categoria nominal – nomes e sintagmas nominais –, o que traz implicações para as relações entre linguagem, práticas discursivas e a realidade. Por esse motivo, afirmamos que durante o ato de *nomeação* o sujeito pode não realizar a interpretação que o enunciador pretendeu suscitar ao *nomear*, contudo, ele também não se encontra totalmente livre para fazer qualquer interpretação dos enunciados, o que nos leva a relacionar essa restrição com possíveis movimentos estabelecidos pelas *formações discursivas*<sup>42</sup>.

De todo modo, é válido ressaltar que toda *nomeação* comporta alguma intenção, mesmo que ela não seja explícita e consciente por parte daquele que nomeia. Nesse sentido, podemos nos remeter à primeira fase da Análise do Discurso, em que Pêcheux (1983) enfatizava a não-liberdade do sujeito em sua fala, apontando para o seu atravessamento ideológico, destacando o modo pelo qual o homem percebe, concebe e categoriza o mundo ao nomeá-lo.

Dessa maneira, podemos estabelecer uma relação direta entre o ato de *nomear* o locutor e seu referente, já que tal atividade discursiva envolve a escolha e o emprego de sintagmas nominais no processo de construção do mundo pela linguagem. É por meio desse ato que se busca instituir acordos e/ou desacordos e atingir finalidades enunciativas, evidenciando a força desse dizer a partir de um processo intercomunicativo entre a sociedade e suas produções languageiras. É preciso salientar, entretanto, que essa relação entre locutor e referente também pode se dar de forma indireta, uma vez que o processo de *nomeação* pode vir acompanhado de certo grau de opacidade, que pode chegar ao seu ponto máximo em alguns casos.

---

<sup>42</sup> Não é nosso interesse discutir, neste trabalho, o conceito de *formação discursiva* concebido por Michel Pêcheux (1975). Nós o tomamos, aqui, com base na apropriação feita por Maingueneau, em 2014, que afirmou que a formação discursiva não deve ser vista como “[...] um espaço estrutural fechado, já que ele é constitutivamente ‘invadido’ por elementos provenientes de outros lugares, de outras formações discursivas, que nela se repetem, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais, por exemplo, sob forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’” (MAINGUENEAU, 2014, p. 41).



A partir dessa breve exposição acerca do componente *nomear*, assumimos que a linguagem só se constitui tendo em vista a capacidade inata do sujeito de atribuir *nomeações* ao próprio mundo, construindo assim um determinado ponto de vista. Essas *nomeações*, em um mundo social, colocam em jogo as *identidades sociais*, sendo constantemente objetos de polêmicas. Isso porque a atribuição de nomes a este ou àquele objeto, pessoa ou lugar comporta um potencial argumentativo e revela um caráter performático que opera muito mais em função da busca pela eficácia do discurso do que pela busca da verdade.

Isso posto, interessa-nos, neste trabalho, analisar as *nomeações*<sup>43</sup> que fazem referência à figura do sujeito Paulo Freire na *narrativa de vida* que se formou a partir das partes selecionadas que compõem o *material de análise* do nosso *corpus*. Posteriormente, pretendemos relacionar tais *nomeações* aos *papéis sociais* dos autores que assinam os textos, a fim de perceber como essas escolhas (des) qualificam o *sujeito-sobre-quem-se-conta*, os possíveis *efeitos de sentido*, e se essas designações apontam para um (ou mais) percurso (s) argumentativo (s).

Charaudeau (2008) propõe outro procedimento discursivo: o *qualificar*. De acordo com o teórico, a *qualificação* atribui um sentido particular a esses seres, acontecendo de maneira mais ou menos objetiva (CHARAUDEAU, 2008). Paradoxalmente, esse procedimento não deixa de comportar, em algum grau, o caráter subjetivo da linguagem, uma vez que o *sujeito-falante*, ao *qualificar*, lança seu olhar sobre os outros seres e sobre o mundo, dando forma ao seu ponto de vista, a partir daquilo que vê e escreve.

O autor considera, ainda, que o componente *qualificar* atua como uma ferramenta que permite ao *sujeito-falante* *satisfazer seu desejo de posse do mundo*. Para Charaudeau (2008), à medida que o sujeito qualifica, ele singulariza o mundo ao seu redor, especificando-o, dando-lhe substância e forma particulares, em função da sua própria visão das coisas, que irá depender da sua racionalidade, dos seus sentidos e dos seus sentimentos. Dito de uma outra forma, o ato de *qualificar* permite que o sujeito aja sobre o mundo, considerando a sua subjetividade enunciativa e aquilo que o constituiu, o que revela, muitas vezes, a identidade daquele que atribui qualificações.

---

<sup>43</sup> Neste trabalho, utilizamos de maneira recorrente e corriqueira a nomeação *educador* e *teórico*, mas foi uma das formas encontradas para substituímos e evitamos a repetição exaustiva do *nome próprio* Paulo Freire.

Uma outra perspectiva atribuída à *qualificação* diz respeito à possibilidade de o *sujeito-falante* manifestar o seu imaginário, seja ele individual ou coletivo, alicerçado sobre um jogo de conflitos entre as visões normativas impostas pelos consensos sociais e aquelas que são próprias a esses sujeitos (CHARAUDEAU, 2008). Nesse sentido, o componente *qualificar* é capaz de suscitar procedimentos discursivos que se voltam à construção do mundo, ora objetiva, ora subjetiva, fazendo com que em uma *narrativa de vida*, por exemplo, a utilização de determinados recursos produza uma série de *efeitos*, dentre eles o de *saber e confiança*, notadamente marcados em uma trajetória existencial.

O último componente do modo de organização *descritivo* abordado por Charaudeau (2008) é o *localizar-situar*, caracterizando-se por determinar o lugar que um ser ocupa no espaço e no tempo. Por efeito de um retorno, atribuem-se características a este ser, uma vez que a sua existência depende da sua posição *espaço-temporal* (CHARAUDEAU, 2008). Ademais, não se pode perder de vista que a utilização desse tipo de componente aponta para um recorte objetivo do mundo, que irá depender, obviamente, da visão que determinado grupo cultural projeta sobre o mesmo.

É necessário destacar, ainda, que os procedimentos linguísticos ligados a *localizar-situar* fazem uso de categorias de língua que têm por efeito fornecer ao relato um enquadre que se volta para o *espaço-temporal*. Para tanto, são colocados em cena, especialmente no que diz respeito às *narrativas de vida*, aspectos direcionados para a precisão e o detalhamento, fazendo uso, desse modo, *da identificação dos lugares e da época de um relato* (CHARAUDEAU, 2008). Por outro lado, podemos afirmar que em uma história cujo objetivo é retratar um percurso de uma vida, uma categoria de língua que se volte para a *desidentificação de lugares* e dê contorno para uma imprecisão temporal acaba se tornando improdutiva para o gênero, haja vista o desejo intrínseco que a *narrativa de vida* comporta: o de verossimilhança.

Diante do exposto, após esse percurso em torno do *modo de organização descritivo* e de seus componentes, interessa-nos observar como se dão essas ocorrências, correlacionando-as a uma possível sistematização no tocante às *narrativas de vida* e seus possíveis *efeitos*.

### 3.3 O modo narrativo do discurso aplicado às narrativas de vida

A nosso ver, o modo de organização *narrativo* dialoga com diversos olhares teóricos, pois há muito tempo já vem sendo objeto de diversas reflexões conceituais por parte de literatos e semióticos. Por outro lado, a tradição escolar tem tomado a prática narrativa a partir da produção textual e, muitas vezes, não a adéqua a uma *situação de comunicação* autêntica, pois enfatiza apenas os atos de descrever ou contar acontecimentos. Em tais circunstâncias, é muito comum vermos termos como *narrativa*, *narração* e *história* serem tomados de empréstimo, a partir do âmbito da equivalência, como bem nos alerta Charaudeau (2008, p. 151). Segundo o teórico, há narrativas "reais", a exemplo dos testemunhos e reportagens; e também narrativas ficcionais, como o romance. Charaudeau (2008) lembra que há *narrações* que são puras *descrições*, histórias fictícias e outras que tendem à objetividade, como resumos e relatórios (CHARAUDEAU, 2008).

Esses dois tipos de narrativas têm em comum, a nosso ver, a característica de nunca alcançar o estatuto de apreensão do *real* (mas uma representação subjetiva do ocorrido); entretanto, de certo modo, podem se aproximar do que chamamos de *efeito de verossimilhança*, visto que irão depender da relação que se estabelece entre o locutor, a língua e as circunstâncias da enunciação ao narrar trajetórias existenciais.

Dito isso, voltemo-nos à subdivisão proposta por Charaudeau (2008) a respeito dos tipos de narrativa, levando em consideração o apontamento do autor sobre a existência de certa confusão e desentendimento em razão dos termos utilizados ao narrar trajetórias existenciais. O teórico recorre às definições de dicionários para melhor expor o conceito de *narração*. Assim, define:

*Narração* é definida como ‘ato e efeito de narrar’ ou como ‘exposição escrita ou oral de um fato’, e remete à palavra *narrativa*. *Narrar* é definido como ‘expor minuciosamente’, remetendo a expor, contar, relatar, referir, dizer. *Narrativa* é definida como a ‘maneira de narrar’, tendo também as acepções de ‘narração’, ‘conto, história’. *História* é definida preferencialmente como uma disciplina, um campo de conhecimentos, mas também como ‘narração de acontecimentos, de ações, em geral cronologicamente dispostos’, remetendo à *narração* e *narrativa* (CHARAUDEAU, 2008, p. 152, grifos do autor).

Tais esclarecimentos acerca do termo *narração* podem ser considerados bastante elucidativos, principalmente aquele que diz respeito à *narrativa*, pois corrobora aquilo

que já enfatizamos anteriormente: o nosso interesse pelo processo de discursivização de uma trajetória de vida, enfatizando a narratividade e suas estratégias, atentando-se para os diferentes sujeitos da linguagem e para certos elementos retórico-argumentativos, levando em conta tanto as estratégias reais quanto as factuais que entram na narrativa. Segundo Charaudeau (2008), as narrativas "reais" ligadas ao estatuto das narrativas factuais estariam mais próximas ao gênero *narrativas de vida* e, em razão disso, alcançariam os *efeitos de verossimilhança* de forma mais consistente.

Charaudeau (2008) considera que para haver narrativa é necessária a presença de um "contador", que pode ser chamado de *narrador, escritor, testemunha*, investido de certa intencionalidade. Tal sujeito comporta o desejo de transmitir algo a um sujeito destinatário, que poderá ser denominado *leitor, ouvinte, espectador*, com vistas a representar a sua experiência de mundo por meio da narrativa, de uma maneira particular, a partir de um contexto específico.

Ao fazermos menção à noção de transmissão, estamos, na verdade, falando sobre a existência de uma realidade que se apresenta ligada ao passado, a partir de um *universo contado* que pertence e não pertence ao real. Nesse contexto, surgem muitas perguntas e algumas se destacam, a saber: *i) existem narrativas fiéis à realidade pelo simples fato delas serem contadas pelo sujeito que as viveu? ii) será que as narrativas, por mais que tratem da realidade, comportam um caráter ficcional à medida que são (re)contadas? Ou será, ainda, que o ato de recontar uma vida produz um efeito de factualidade ao relato?* Ao buscarmos respostas para tais questionamentos, chegamos a pontos de discussões bastante explorados quando o objeto de estudos é a *narrativa de vida: os efeitos discursivos de realidade, de verossimilhança e de ficção*. Voltaremos, mais adiante, a tratar dessas questões.

Outro ponto que merece relevo no modo de organização *narrativo* é que a atividade de *contar* implica construção de um universo de representações das ações humanas, por meio de um duplo imaginário baseado em dois tipos de *crenças* relativas ao *mundo*, ao *ser humano* e à *verdade* (CHARAUDEAU, 2008), dentre elas: a *crença na unidade do ser* e a *crença numa realidade plural do mundo e do ser*.

Para Charaudeau (2008), a primeira *crença* fundamenta-se na ideia de que o ser seria dotado de uma entidade única, representando uma verdade homogênea e universal. Essa verdade estaria perdida e precisaria ser encontrada, o que resultou na criação de *narrativas míticas* que, segundo o autor, caracterizavam-se por buscar recuperar uma espécie de verdade fundadora, aquela que estaria calcada na *memória* coletiva de um

povo. Tal aspecto (mítico) aparece no curso da história e através das sociedades, sob diversas formas, a saber:

[...] *narrativas inalteráveis*<sup>44</sup>, como o são os textos sagrados, (das sociedades primitivas ou modernas), as quais são repetidas incansavelmente, porque devem ser reconhecidas por todos os membros de uma comunidade como portadoras de uma verdade única compartilhada. Eis porque esses textos não têm autor real; seriam o produto de uma *co-enunciação coletiva* (CHARAUDEAU, 2008, p. 155, grifos do autor).

[...] *narrativas alegóricas*, que se transmitem no tempo e no espaço, sofrendo variações, mas guardando certos valores simbólicos que se desejam universais. Acham-se nos *contos populares*, nas *lendas*, nos *contos de fadas*, nos *evangelhos* e em certos *textos fantásticos* (CHARAUDEAU, 2008, p. 155, grifos do autor).

Ainda conforme Charaudeau (2008), também existem as *narrativas que idealizam heróis* (CHARAUDEAU, 2008) e as que transformam o(s)-sujeito(s)-sobre-o(s)-qual(is)-se-conta(m) em uma espécie de modelo, transformando-os em arquétipos de seres ideais<sup>45</sup>. Para o autor,

[...] essa forma de narrativa se encontra na literatura épica ou nas hagiografias<sup>46</sup> da Idade Média, em certas *biografias* modernas dos grandes homens (isto é, histórias individuais que ultrapassam a experiência particular para se erigirem em exemplo universal), mas também nos *westerns*, na *literatura policial* e na *ficção científica*, onde o herói se apresenta como uma figura ao mesmo tempo *concreta* (ele é identificado) e *abstrata* (ele representa um tipo ideal), com a qual o leitor ou o espectador poderá facilmente identificar-se (CHARAUDEAU, 2008, p. 155, grifos do autor).

Foi tomando por base esse tipo de *narrativas que idealizam heróis* que propusemos umas de nossas perguntas de pesquisa: *que tipo de imagem está sendo construída a respeito do sujeito Paulo Freire por seus narradores de vida: a de um sujeito-humanizado ou a de um ser-heroificado? Ao construírem a oito mãos a trajetória do educador no Prólogo, que imagens tais enunciadorees dão a ver de si, ao estabelecerem diferentes ligações com Paulo Freire em seu percurso de vida?*

<sup>44</sup> De acordo com Charaudeau (2008), nesse caso, não há autor real, especialmente, no caso dos *Evangelhos*, como se fosse um autor designado e encarregado de testemunhar e transmitir a palavra que lhe foi revelada (CHARAUDEAU, 2008, p. 155).

<sup>45</sup> De acordo com Charaudeau (2008), nesse caso, o autor desaparece por detrás do *universo contado* porque este existe em si mesmo e por si mesmo, numa idealização que deve provocar *fascinação* e *desejo de identificação* com outro *si-mesmo* (CHARAUDEAU, 2008, p. 155 - grifos do autor).

<sup>46</sup> Hagiografias são, de maneira geral, descrições sobre a vida dos santos.

À medida que nos debruçarmos na análise do *Prólogo*, traremos algumas características apontadas por Vilas Boas (2008) acerca de determinados aspectos que fazem o *sujeito-sobre-quem-se-conta* adquirir contornos heroificados durante o processo de construção/narração de uma vida. Por outro lado, também tentaremos investigar se há um contraponto, ou seja, se há a composição de um indivíduo que fuja ao contorno supracitado, o que chamaremos de *sujeito-humanizado*.

Ao retomarmos *a crença numa realidade plural do mundo e do ser*<sup>47</sup>, estamos destacando o seu caráter múltiplo, o que inviabilizaria a percepção e o alcance de sua totalidade. Tal preceito propõe a existência de *narrativas realistas* que, nas palavras de Charaudeau (2008), "[...] seriam aquelas que se opõem à ilusão de uma verdade única, abstrata e homogênea, expondo parcelas de verdades concretas que parecem representar a *autenticidade do vivido*" (CHARAUDEAU, 2008, p. 155, grifos do autor). Para o autor, esse tipo de narrativa foi produzida ao longo da história e se apresentou a partir de diversas formas, a saber:

*Narrativas picarescas*, como sequências de episódios mais ou menos autônomos que mostram de maneira parcial (e não unificada) o que é a árdua aprendizagem da vida, cujos heróis são uma espécie de antimodelos (CHARAUDEAU, 2008, p. 156, grifos do autor).

*Narrativas de forma breve*, que se adaptam melhor a essa visão compósita, não homogênea do homem, de sua vida, de sua psicologia. É a forma das novelas, que contam fragmentos da vida, a dos retratos e das fábulas satíricas que 'se nutrem de pedaços do ser' (sob o alibi de uma lição de moral) (CHARAUDEAU, 2008, p. 156, grifos do autor).

Certos tipos de *narrativas romanescas*, nas quais o narrador e o autor se mostram, se permitem intervir, criando uma distância entre eles e o universo contado, o que contribui para destruir a ilusão da *narrativa mítica* produzida por uma palavra coletiva que se encontra no além (CHARAUDEAU, 2008, p. 156, grifos do autor).

Outros tipos de *narrativas romanescas*, nas quais os heróis não são figuras abstratas que se confundam com símbolos (CHARAUDEAU, 2008, p. 156, grifos do autor).

*Narrativas de testemunho histórico* que, pelo acúmulo dos documentos de arquivos, das investigações, reconstroem o mais objetivamente possível uma parte da realidade passada (CHARAUDEAU, 2008, p. 156, grifos do autor).

---

<sup>47</sup> Ao retomarmos *a crença numa realidade plural do ser*, estamos destacando o fato de que este trabalho permitirá mostrar - por meio do desvelamento das diversas *imagens* conferidas a Paulo Freire na *narrativa de vida*, em exame - parcelas da vida de determinado sujeito, sem que haja a projeção de uma busca em relação a uma possível captura/existência da *crença da unidade do ser*.

Charaudeau (2008) salienta que, em todas essas formas de narrativa, o destinatário não é induzido a acolher uma espécie de *palavra sagrada*, muito menos é levado a projetar uma imagem de *um herói ideal*. Segundo ele, o que se pretende é "[...] olhar e observar seres e vidas com os quais se podem estabelecer relações de atração, de rejeição (ou as duas ao mesmo tempo) e que o auxiliarão, durante o tempo da narrativa, a exorcizar seu *mal de ignorância*" (CHARAUDEAU, 2008, p. 156, grifos do autor).

Enfim, "contar" para Charaudeau (2008, p. 156), efetivamente corresponderia:

[...] à busca da 'impossível captura de sua unidade' como diria G. Bataille. Busca que se realiza em meio a uma tensão entre o imaginário de uma *realidade fragmentada e particular* e o de uma *idealização homogênea e universal*. Evidentemente, esses dois imaginários não criam uma divisão estanque entre dois tipos de narrativas que seriam radicalmente diferentes. As narrativas são compósitas e podem transitar entre esses dois imaginários, como se pode ver tanto na literatura romanesca moderna (por exemplo, Balzac e Proust), quanto em certos gêneros jornalísticos (por exemplo, as *notícias locais*, os chamados 'fait divers'). Entretanto, um desses dois imaginários pode constituir, segundo os gêneros ou as épocas (reflexos das preocupações sociais), a dominante da narrativa. Em qualquer caso, esses imaginários nos permitem compreender o que está em jogo na narrativa: 'como construir um universo contado entre realidade e ficção'.

Tendo em vista o panorama apresentado, é preciso compreender a *narrativa* como resultado de uma totalidade e, assim, perceber que o modo de organização *narrativo* é utilizado como instrumento para sua construção, a partir do desenrolar de ações que se influenciam mutuamente, em progressão. E é por esse motivo que Charaudeau (2008), ao propor os *princípios de organização* do discurso, afirma que tal modo se caracteriza por uma dupla articulação: i) a construção de uma sucessão de ações segundo uma lógica (lógica acional), que vai constituir a trama de uma história (em sentido restrito) - *a organização da lógica narrativa*; ii) a realização de uma representação narrativa, isto é, aquilo que faz essa história e a sua organização acional se tornarem um universo narrado - *a organização da encenação narrativa*.

Desse modo, cumpre ressaltar alguns aspectos da *lógica narrativa* e da *representação narrativa*. Para Charaudeau (2008), alguns componentes possibilitam a existência da *lógica narrativa*, dentre os quais: *os actantes*, que desempenham papéis relacionados à ação da qual dependem; *os processos*, que unem os actantes entre si, a

fim de dar uma orientação funcional à ação; *as sequências*, que se ocupam de integrar os processos e actantes numa finalidade narrativa segundo certos *princípios de organização*.

De maneira análoga, existem, também, os componentes da encenação narrativa que dispõem sobre o dispositivo narrativo. Esse dispositivo, segundo Charaudeau (2008), articula dois espaços de significação. O primeiro deles é o *espaço externo* (extratextual) ao texto, onde se encontram dois parceiros da troca languageira, o *autor* e o *leitor* "reais". O segundo é o *espaço interno* (intratextual), onde se encontram os sujeitos da narrativa: o *narrador* e o *leitor-destinatário*. O estabelecimento desses espaços é pertinente, pois permite que façamos a diferenciação entre *identidade social*, *identidade discursiva* e o que, reiteradamente, chamamos de *papéis sociais* neste trabalho.

Além do dispositivo narrativo, há também procedimentos ligados à configuração da encenação narrativa que tratam sobre as *intervenções e as identidades do narrador*, podendo ser relativas àquelas do *autor-indivíduo*, *autor-escritor*; *narrador-historiador* e *narrador-contador*. Além disso, Charaudeau (2008) faz referência aos estatutos assumidos pelo narrador, a saber: i) *o narrador que conta a história de um outro*; ii) *o narrador que conta sua própria história*; iii) *a presença de muitos narradores*; v) *pontos de vista do narrador*.

Como vimos, são muitos os *princípios* e componentes do *modo narrativo*, mas é importante salientar que tais diferenciações e especificações a respeito desse modo poderão ser realizadas a partir da análise de nosso *corpus*, à medida que o próprio *material de análise* as suscite e nos permita realizar essa discussão.

Explicitados os principais pontos relativos aos *modos de organização do discurso enunciativo, descritivo e narrativo*, vamos nos deter, a partir de agora, à *dimensão argumentativa das narrativas de vida*, a partir do engendramento de seus *modos*.

### **3.4 A dimensão argumentativa das narrativas de vida a partir dos modos enunciativo, descritivo e narrativo**

A argumentação trata das questões ligadas à persuasão por meio da linguagem, principalmente a partir dos procedimentos atrelados à inferência e ao raciocínio lógico. Além disso, abre espaço para o debate e para a negociação no cenário argumentativo,



buscando seduzir e levar à adesão de determinado ponto de vista. Esse desejo pela adesão não é algo recente, se considerarmos que, desde a *Retórica* antiga, já se explorava o fascínio pela *argumentação*. Entretanto, o termo foi objeto de um grande número de definições, dificultando a sua exploração. Charaudeau (2008), por exemplo, atribuiu essa complexidade ao fato de o espaço escolar não ter se debruçado, veementemente, sobre a *argumentação* como o fez com a *narração*. Outro motivo, para o autor, seria a própria história da argumentação.

De acordo com Charaudeau (2008), os gregos, já conscientes da influência da palavra sobre *ourem*, propuseram uma distinção que envolve raciocínio e persuasão: há de um lado,

[...] a argumentação que pertence ao raciocínio, livre dos resíduos da psicologia humana e, de outro, há a que pertence à persuasão, a qual é medida pela capacidade de comover o outro através dos movimentos da psicologia (CHARAUDEAU, 2008, p. 252, grifos do autor).

Seja a argumentação ligada ao raciocínio ou à persuasão, o fato é que vários autores, como Ducrot, Grize e Perelman, por exemplo, detiveram-se a retomar essa distinção realizada pelos gregos, cada um ao seu modo. Isso posto, é preciso ampliar nossa visão a respeito do que seja argumentar para que, posteriormente, possamos estender nossa compreensão em direção à noção de *dimensão argumentativa* (AMOSSY, 2006), primordial para o exame das *narrativas de vida*. Para Charaudeau (2008), a argumentação "[...] não pode se limitar ao estabelecimento de uma sequência de frases ou de proposições que estejam ligadas por conectores lógicos, pois muitas combinações frásticas não comportam marcas explícitas de operação lógica" (CHARAUDEAU, 2008, p. 203). Além disso, o teórico ressalta que, muitas vezes, o aspecto argumentativo de um discurso encontra-se frequentemente naquilo que está *implícito*.

Ao considerar e fazer menção à ordem do *implícito*, Charaudeau (2008) aciona um pressuposto essencial à Teoria Semiolinguística: o de que a linguagem não é transparente. Como a linguagem não comporta caráter cristalino, podemos afirmar que nenhum *ato de linguagem* é capaz de esgotar sua significação a partir daquilo que é apenas de nível *explícito*, pois é resultante da combinação do *explícito* e do *implícito*, especialmente dos múltiplos sentidos acionados (por esse último), ao se considerar, sobretudo, as variadas circunstâncias de comunicação.

Diante da consideração e do papel relevante que o *implícito* assume, mobiliza-se uma outra questão já mencionada, mas que julgamos merecer ser retomada. Segundo Charaudeau (2008), para que haja o entendimento perfeito do discurso (se assim poderíamos dizer), seria necessário existir a coincidência entre o *sujeito-destinatário* e o *interpretante*, o que exigiria uma harmoniosa combinação entre o *explícito* e o *implícito*. Na acepção de Machado (2014a), esse fato inexistente, o que levou a autora sugerir a presença de uma espécie de *sintonia discursiva*, já aludida no segundo capítulo.

Além da questão do *implícito*, Charaudeau (2008) afirma que não se deve confundir *argumentação* com outros atos de discurso<sup>48</sup>, como a *negação*, a *refutação* e a *proibição*, pois

[...] a argumentação dirige-se à parte do interlocutor que raciocina, (capacidade de refletir e compreender) ainda que seja para obter o mesmo resultado. O sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento (CHARAUDEAU, 2008, p. 205).

Ademais, segundo o autor, para que haja *argumentação*, é necessário que exista:

- uma *proposta sobre o mundo que provoque um questionamento*, em alguém, quanto à sua *legitimidade* (*um questionamento quanto à legitimidade da proposta*) (CHARAUDEAU, 2008, p. 205, grifos do autor).

- *um sujeito que se engaje* em relação a esse questionamento (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar estabelecer uma *verdade* (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples *aceitabilidade* ou de uma *legitimidade*) quanto a essa *proposta* (CHARAUDEAU, 2008, p. 205, grifos do autor).

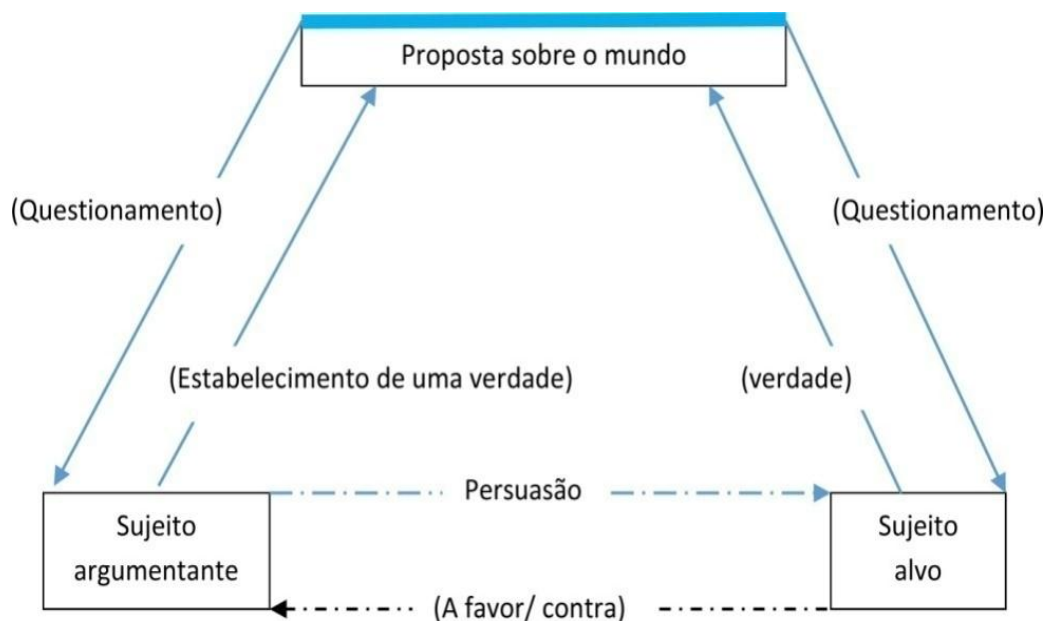
- *um outro sujeito* que, relacionado com a mesma *proposta*, *questionamento* e *verdade*, constitua-se no *alvo* da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a *compartilhar* da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar *a favor*) ou refutar (ficar *contra*) a argumentação (CHARAUDEAU, 2008, p. 205, grifos do autor).

---

<sup>48</sup> Não é o objetivo deste trabalho esmiuçar tais *atos de discurso*, pertencentes ao *modo de organização argumentativo*. Justificamos a adoção de tal postura em razão de nos interessar a ideia principal que tal *modo* comporta, estendendo e compreendendo-a a partir de uma outra noção, a de *dimensão argumentativa*, nos moldes que nos propõe Amossy (2006).

A esse respeito, Charaudeau (2008) considerou que existe uma relação triangular entre um *sujeito-argumentante*, uma *proposta sobre o mundo* e um *sujeito-alvo*, como mostra o esquema a seguir:

**Esquema 2** - Esquema proposto por Charaudeau a partir do *modo argumentativo*.



Fonte: CHARAUDEAU (2008, p. 206).

Por fim, Charaudeau (2008) afirma que argumentar é uma atividade discursiva que, do ponto de vista do *sujeito-argumentante*, participa de uma dupla busca:

[...] uma *busca de racionalidade* que tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo e uma *busca de influência* que tende a um *ideal de persuasão*, o qual consiste em compartilhar com o outro (interlocutor ou destinatário) um certo *universo de discurso* até o ponto em que este último seja levado a ter as mesmas propostas (atingindo o objetivo de uma co-enunciação) (CHARAUDEAU, 2008, p. 206 - grifos do autor).

Isso posto, é preciso entender a nossa compreensão acerca do que é argumentar, vendo nessa atividade vários procedimentos. O que o distingue de outros *modos* de discurso é precisamente o fato de que eles se inscrevem em uma *finalidade racionalizante* e fazem o jogo do raciocínio ser marcado por uma lógica e um *princípio de não contradição* (CHARAUDEAU, 2008).

Desse modo, a *organização da lógica narrativa* apresenta alguns componentes como os *elementos de base da relação argumentativa*, os *modos de encadeamento*, *modalidades* (ou condições de realização) e *o escopo do valor de verdade*. Há também os procedimentos da *lógica* ligados aos modos de raciocínio e, por fim, a *encenação argumentativa* de seus componentes, como o dispositivo argumentativo, os tipos de configuração, as posições do sujeito, tanto no âmbito semântico quanto no âmbito discursivo.

Dito isso, julgamos necessário estender a noção de *dimensão argumentativa às narrativas de vida* pelo viés do *contrato comunicacional* de Charaudeau (2008). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a obra, em exame, neste trabalho, assume tal *dimensão*, nos moldes de Amossy (2006), especialmente ao se orientar e dar contorno ao *sujeito-humanizado* ou um *ser-heroificado*, como perceberemos mais à frente com a análise da *narrativa de vida*, principalmente quando levamos em consideração os traços que esses diversos autores atribuem ao *sujeito-sobre-quem-se-conta*. Desse modo, para que consigamos perceber a *dimensão argumentativa* dessa narrativa é preciso que fiquemos atentos às circunstâncias materiais, às finalidades postas em jogo, aos estatutos psicossociais, sobretudo os dos narradores e os dos sujeitos em interação, e ao contexto sócio-histórico.

Podemos afirmar, portanto, que falar sobre a existência de uma *dimensão argumentativa* dos enunciados é recuperar/assumir a natureza dialógica da linguagem na acepção de Bakhtin (1998). Segundo esse autor,

[...] toda palavra posta em ação por sujeitos sociais, argumenta/dialoga com outras palavras, sendo capaz de influenciar, pois se funda no fato de que toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN, 1998, p. 98).

Amossy (2006) assume a perspectiva acima aludida e propõe uma distinção bastante elucidativa a respeito da diferenciação entre a *intenção (visée) argumentativa* e a *dimensão argumentativa* dos discursos, alvo de nosso interesse. Para a autora, a primeira estaria ligada, por excelência, aos enunciados retóricos, aqueles que se apresentam investidos e orientados para influenciar o auditório, como os discursos político-eleitorais, as publicidades, dentre outros. A *dimensão argumentativa* poderia

ser reconhecida em discursos que não tenham essa consciência explícita, de modo que pode orientar/reforçar pensamentos, condutas ou estados psicológicos por caminhos imprevistos.

Isso posto, passaremos à análise dos textos iniciais *Primeiras palavras* e *Apresentação*<sup>49</sup>, a fim de identificarmos os possíveis *efeitos* do engendramento dos *modos enunciativo, descritivo e narrativo*, atentando-nos à maneira como se processa a *dimensão argumentativa* nessas *narrativas de vida*. Para tanto, observaremos os princípios, os componentes, os *efeitos*, a organização e as combinações mobilizadas para a construção nessas trajetórias existenciais, verificando possíveis regularidades e examinando as particularidades do *corpus*.

---

<sup>49</sup> A análise do *Prólogo biográfico a quatro vozes* será realizada mais a diante.

#### 4 DO ESTABELECIMENTO DE UM *CONTRATO DE LEITURA*: DA PRODUÇÃO DE *EFEITOS DE DISCURSO* À ANÁLISE DE *IMAGENS*

No segundo capítulo, ressaltamos o caminho teórico e escolha metodológica no que tange à reafirmação do gênero *narrativas de vida* e a sua estreita ligação com as pesquisas na área de Análise do Discurso. O recorte realizado em nosso *material de análise* está ligado à instauração do *contrato de comunicação*, conceito basilar às nossas apreciações e que se relaciona com a noção de *papel social* (CHARAUDEAU, 2014). Já no terceiro capítulo, estabelecemos correlações entre os *modos de organização do discurso* e as trajetórias existenciais para que pudéssemos, assim, dar contorno às primeiras considerações, ou melhor, aos nossos *possíveis-interpretativos* sobre o *corpus*.

Dito isso, cabe pontuar que a *narrativa de vida* a ser analisada nesta pesquisa, além de contar a trajetória de vida de um educador brasileiro Paulo Freire, assume um outro valor: o simbólico. Acreditamos que a narrativa obedeceria a um outro propósito, o de servir de referência não apenas àquilo que tange ao percurso existencial de Freire, mas, também aos valores e às ideologias daquele que se coloca como o principal responsável pela obra, Moacir Gadotti, então presidente do IPF.

Nesse sentido, podemos fazer menção ao que Salmon (2007) propôs: o formato discursivo da narrativa busca, na maioria das vezes, seduzir e convencer o interlocutor. Foi tomando por base essa perspectiva que Machado<sup>50</sup>(2009) apontou o caráter argumentativo das *narrativas de vida*. A pesquisadora destaca as *estratégias discursivas* operadas pelo *sujeito-sobre-quem-se-conta* e *aquele-que-se-conta*, e a transformação desse dizer em processo ou fazer narrativo (MACHADO, 2014b). Ainda de acordo com a autora, esse narrar se reveste, muitas vezes, do desejo que algumas pessoas têm de atribuir um caráter simbólico ao relato; isso é feito a partir do processo de

---

<sup>50</sup> Segundo Machado (2009), o gênero *narrativa de vida* já está presente, há algum tempo, na Sociologia, na Antropologia, na História e em outras áreas das Ciências Humanas. Carvalho (2016) ressalta que “essa inserção nas áreas das Ciências da Linguagem, especificamente, na Análise do Discurso, se deu a partir dos estudos de Machado e seus projetos junto ao CNPq (2009-2013; 2013 – em curso), ligados aos POSLIN/FALE/UFMG, revelando-se como precursora de uma linha de estudos que une a Narrativa de Vida e a Análise do Discurso” (CARVALHO, 2016, p. 36).

discursivização desses fatos. Segundo a pesquisadora, o estudo das *narrativas de vida* tem o

[...] intuito de averiguar múltiplas estratégias languageiras (utilizadas), (que podem se dar, de forma) conscientes ou inconscientes. Em outros termos, preocupa-nos a prática narrativa com tudo o que ela implica: o fato de contar algo enquanto representação do mundo, do outro, das interações desse sujeito com o mundo e a relação que ele mantém com sua narrativa (MACHADO, 2014b, p. 1132).

O interesse que há por parte dos pesquisadores ligados à Análise do Discurso em relação às *estratégias* languageiras indica que eles se dedicam à compreensão do próprio fazer discursivo, especialmente o *daqueles-que-se-contam* e *sobre-os-quais-se-contam*. No caso de nosso *material de análise* - os textos que compõem a obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* -, acreditamos que Gadotti (1996a) tenha recorrido a várias vezes, principalmente no *Prólogo biográfico a quatro vozes*, como uma *estratégia de captação*, pois esses dizeres evidenciam as mais diversas nuances assumidas por Paulo Freire, a partir de relatos de diferentes sujeitos sociais que tiveram proximidade com o educador e que estabeleceram diversos *papéis* na vida do *ser-sobre-quem-se-conta*. Nesse sentido, tais sujeitos são responsáveis por dar contorno à trajetória desse indivíduo narrativizado, pois à medida que discursivizam, selecionam os fatos e, muitas vezes, silenciam determinados aspectos.

Esse possível realce e/ou silenciamento pode ser atribuído ao fato de que toda *narrativa de vida*, seja ela produzida na primeira ou na terceira pessoa, passa por processos de escolhas, saliências e encobrimentos. Assumindo essa mesma perspectiva, Carvalho (2016) afirmou que, "[...] desde a Antiguidade, sempre houve um lado que quis esconder e enfatizar e, de outro - o do interlocutor -, que pôde perceber, inferir e desvelar" (CARVALHO, 2016, p. 24). Acreditamos que tal movimento possa ser explicado pelo desejo de construção de um relato de vida coerente, mesmo quando existe a consciência das inúmeras incoerências tão comuns à vida de qualquer ser humano.

Outra possível *estratégia de captação* pode estar ligada ao fato de a obra em exame apresentar uma grande variabilidade de documentos de cunho testemunhal (notas sobre o *método*, fotos, cartas, conversas, entrevistas, artigos, conferências, palestras, livros, dissertações, teses, dentre outros *corpora*), compilados em 739 páginas, o que busca levar o leitor a uma ilusão de completude contida em um só livro.

Ainda sobre o uso de *estratégias*, podemos fazer referência ao título da obra. Em *Paulo Freire: uma biobibliografia*, a palavra *biobibliografia* faz menção ao percurso de uma existência por meio do prefixo *bio*, derivado do grego *βίος*. Acrescentamos que o vocábulo ainda comporta o aspecto referencial em função do termo *biobibliografia*, trazendo uma série de indicações, a partir da listagem de fontes de consulta para elaboração da obra e por meio de várias seções na narrativa, organizadas em *partes*, acerca de tudo que se tem de conhecimento sobre o educador Paulo Freire. Dessa maneira, todo esse extrato contribui para a ideia de totalização de uma vida, principalmente em face dessa catalogação sistemática que serve, especialmente, para corroborar ainda mais os fatos que dão contorno a um percurso existencial.

Dessa forma, acreditamos que a construção de uma *narrativa de vida* escrita, ainda em vida, de Paulo Freire, tendo como organizador o presidente do instituto homônimo, possui um objetivo mais amplo do que simplesmente contar determinados aspectos de uma trajetória. No caso de Paulo Freire, mencionamos que a construção dessa narrativa poderia residir apenas no propósito de legitimar e/ou realçar a importância simbólica deste educador, ou ainda veicular valores e ideologias daquele que se coloca como o organizador e responsável pela obra, Moacir Gadotti. Nesse *continuum*, podemos fazer referência, por exemplo, à problemática da educação no Brasil que, não raramente, evoca imaginários sobre personagens heroicos que contribuíram para sanar problemas, de algum modo.

Ao seguirmos essa mesma diretriz de apontar o caráter simbólico da narrativa, tomando por base a proposição de Charaudeau (2008) sobre a existência de princípios que possibilitam as condições de comunicação, como o de *influência*, podemos entender que a *narrativa de vida*, em análise, se configura como um *projeto de discurso* dotado de uma *finalidade*.

Lembramos ainda que, conforme o próprio Charaudeau (2008) salientou, a *finalidade* é uma restrição presente no *contrato comunicacional* do discurso, o que abre espaço para verificarmos, com mais profundidade, o papel da *dimensão argumentativa* na *narrativa de vida* estudada, examinada a partir do discurso daqueles que trataram sobre vida e obra de Paulo Freire. Uma vez concluída essa exposição, passemos, a partir de agora, à análise dos dois *textos iniciais* que compõem nosso *corpus*: *Primeiras palavras* e *Apresentação*.



#### 4.1 Contornos de um *contrato comunicativo*: uma análise panorâmica de *Primeiras palavras*

*Primeiras palavras* é o primeiro e um dos *textos iniciais* que compõem o nosso *material de análise*. Tal texto assume uma espécie de tom ou de caráter inaugural, à medida que reforça a proposição de uma *narrativa de vida* sobre o *sujeito-sobre-quem-se-conta*, alicerçada, principalmente, pela expectativa discursiva. Essa expectativa é construída a partir de um *projeto de escritura* determinado e orientado, que pressupõe a competência discursiva dos protagonistas, ou seja, é um compartilhamento sobre as representações linguísticas das práticas sociais dos agentes envolvidos na *situação de comunicação*. Ao atribuir à Zaragoza (1996) a responsabilidade de enunciar as primeiras palavras, EUe, Gadotti (1996a) aposta no *papel social* que o autor assume, o de *diretor da Unesco*, legitimando o agente e o posicionamento evidenciados.

Essa legitimação é definida tomando-se como referência as *estratégias discursivas* propostas por Charaudeau (2006), externas ao sujeito, originando-se do estatuto institucional do locutor, resultando da constatação de um ato de fala, uma situação e da posição social de seu autor a partir de um poder conferido. No caso, o sujeito legitimado, Zaragoza, passa a ser reconhecido como tendo direito à fala para dizer o que diz, a partir da posição ou do *papel social* assumido, principalmente tendo em vista a "aposta" feita por Gadotti (1996a), que se baseia no princípio de *sintonia discursiva* (MACHADO, 2014a) entre os *sujeitos-destinatários*, aqueles que convalidam os atos de linguagem expressos nesse texto, e os *sujeitos-interpretantes* que o tomam como genuínos.

Zaragoza (1996) inicia o texto afirmando que “[...] falar de Paulo Freire é evocar mananciais de lucidez” (ZARAGOZA, 1996, p. 19). Ao atribuir a Freire a qualificação *lúcido*, associando-a a *mananciais*, o autor constrói uma classe diferenciada para o educador, atribuindo a ele um sentido particular. Para Zaragoza (1996), isso resulta de uma postura específica de Freire diante da vida, adotando, para tanto, um dos procedimentos da construção enunciativa (Charaudeau, 2008), o comportamento *elocutivo*, a partir do uso da categoria de língua *opinião por convicção*. De acordo com Charaudeau (2008), a utilização de tal categoria é capaz de explicitar a posição que o fato ou a informação ocupa, a partir do universo de crenças daquele que enuncia. Isso posto, Zaragoza (1996) afirma que fazer menção a Paulo Freire “[...] é descobrir torvelinhos de protesto justo e valoroso em favor da esquecida dignidade de toda

pessoa. É referir-se a uma tenaz e serena vigília pela liberdade dos oprimidos, pela educação e pelo domínio de si mesmo (ZARAGOZA, 1996, p. 17). Notemos que Zaragoza (1996) reitera o fato de Paulo Freire ser alguém que batalha e que considera a educação como ferramenta de mudança. Dessa forma, percebemos que ele cria uma *imagem* de um *indivíduo combativo*, que age em prol dos desfavorecidos, dando contorno a um *imaginário sociodiscursivo* que se aproxima de uma *adjacência heroificada*.

Mais adiante, esse *sujeito-enunciador* assevera que conhecer Paulo Freire é reafirmar a convicção de que todos devem colaborar e se esforçar para que os desamparados saiam de uma condição de desigualdade. Podemos observar, no trecho transcrito abaixo, a presença de um dos procedimentos da construção enunciativa propostos por Charaudeau (2008), o comportamento *alocutivo*, em que o *sujeito-falante*, ao enunciar sua posição em relação ao interlocutor, implica e lhe impõe um comportamento, agindo sobre ele:

Reafirmar a convicção profunda de que *todos devemos colaborar com a grande aventura do acesso ao conhecimento*, do despertar do imenso e emblemático potencial criativo que habita em cada ser humano. Falar de Paulo Freire é levantar-se contra a miopia do reducionismo econômico e abrir de par em par as janelas da criatividade e do esforço (ZARAGOZA, 1996, p. 17, grifos nossos).

Tendo em vista a adoção do comportamento supracitado por parte de Zaragoza (1996) e a *relação de influência* que seu dizer comporta, justificado pelo *papel social* que assume, podemos afirmar que o *sujeito-enunciador*, nessa citação, faz uma *proposta* a todos: a promoção do acesso ao conhecimento. Devemos destacar que essa *proposta* (CHARAUDEAU, 2008) arremetida por Zaragoza (1996) o coloca numa condição de "poder-fazer", fundamentada pela posição de *legitimidade* que o circunda.

Em seguida, Zaragoza (1996) se vale, mais uma vez, do comportamento *elocutivo* ao avaliar um fato por meio da categoria de língua *apreciação*, em que o locutor não julga mais a verdade do propósito, mas seu *valor*, revelando *seus próprios sentimentos*, a partir de uma percepção de ordem afetiva (CHARAUDEAU, 2008, p. 93), atribuindo uma conotação positiva ao ato de falar sobre Paulo Freire. O *sujeito-enunciador* assegura que o educador alça voo à imaginação e ao sonho, contrapondo o teórico àqueles que estão acostumados "[...] a contabilizar os patriotas diante às enquetes e eleições, sem procurar torná-los cidadãos plenos na vida pública"

(ZARAGOZA, 1996, p.17). Nesse contexto, ao afirmar que os outros assumem essa postura, Zaragoza (1996) também nega que Freire seria capaz de tomar esse tipo de atitude. Nas palavras do autor,

[...] falar de Paulo Freire... é, também, alçar o vôo (*sic*) da imaginação e do sonho, frente ao mesquinho procedimento daqueles que ficam contabilizando seus compatriotas em enquetes e eleições, sem procurar torná-los cidadãos plenos na vida pública (ZARAGOZA, 1996, p. 17).

Posteriormente, Zaragoza (1996) utiliza axiológicos valorativos que, combinados, contribuem para a construção de uma encenação discursiva envolvente para tratar do legado de Paulo Freire em relação à educação, qualificando a trajetória do educador como *longa* e *brilhante*, tratando-a, inclusive, como *arte*. Além disso, o *sujeito-enunciador* atribui a Freire o estatuto de *figura lendária*, especialmente por primar, segundo suas palavras, por uma pedagogia do amor:

Paulo Freire é, com sua *longa* e *brilhante* trajetória na *arte* de educar, uma *figura lendária*. Não há outra pedagogia que a *pedagogia do amor*. E da inquietude: a pedagogia que situa a todos – homens e mulheres – na cornija do exercício de sua responsabilidade, de sua decisão sem ingerências externas, no fio exato das luzes e das sombras, entre o nevoeiro e o resplendor, aí aonde a liberdade é essência, cume e razão de cada vida (ZARAGOZA, 1996, p. 17, grifos nossos).

Zaragoza (1996) afirma que somente a educação e o conhecimento de cada um permitem que as pessoas carreguem esperança em si mesmas, principalmente quando se aproximam tempos difíceis frente à vida. O *sujeito-enunciador* ressalta que somente o saber é capaz de dar à pessoa o domínio de si mesma e o faz de maneira lírica, aludindo ao poeta latino Virgílio e ao poeta espanhol Álvaro Cunqueiro.

Podemos oferecer-vos, filhos, interrogações múltiplas e mínimas certezas. Podemos oferecer-vos o ímpeto de nosso esforço permanente para diminuir vossa perplexidade e dar-vos confiança. ‘Podem porque creem que podem’, proclamou Virgílio. Somente a educação e o conhecimento de cada um permitem esperar. Esperar em si mesmo e nos demais; esperança ainda mais necessária quando a tormenta se aproxima e o vento se intensifica. ‘A ave canta enquanto o galho da árvore crepita, porque conhece a força de suas asas’. Álvaro Cunqueiro expressou desse modo magistral a força íntima que proporciona o saber. Dar a cada pessoa o domínio de si mesma, a capacidade de traçar no espaço infinito do espírito, o próprio desenho de sua forma de ser e projetar (ZARAGOZA, 1996, p. 17).

No fragmento supracitado, podemos observar como a argumentação lírica de Zaragoza (1996) constrói um *efeito* de erudição no discurso que se notabiliza pelo uso de certos arcaísmos relacionados à colocação pronominal (*oferecer-vos, dar-vos*), conferindo ar de um preciosismo retórico. A *imagem* de erudição no discurso também é dada pela citação, sem uma contextualização mais ampla, de um autor canônico, como Virgílio. Citar autores latinos, a nosso ver, é uma maneira indireta de dar maior grau de sapiência ao narrador, fazendo-a refletir no objeto da narrativa.

Isso nos leva a pensar sobre a importância de se construir, em primeiro plano, uma *imagem* positiva *daquele-que-fala* para, em seguida, dar contorno à *imagem* do *ser-sobre-quem-se-fala*. Desse modo, Zaragoza (1996) precisa credibilizar a si mesmo, a fim de mostrar a *legitimidade* de seu dizer sobre Paulo Freire, indo ao encontro do que Arfuch (2010) denomina de *movimentos de transferência e contratransferência*. Tais movimentos são comuns em processos de discursivização sobre um percurso existencial.

Ao se levar em consideração a forma como Zaragoza (1996) louva Freire, tendo em vista o jogo linguageiro que propõe a evocação de outras vozes por meio da menção a autores clássicos (como Virgílio), notamos, também, a partir da citação acima, contornos de um outro *efeito* possível, o *poético*<sup>51</sup>. Tal *efeito* se caracteriza pela exploração das palavras a partir de um jogo metafórico, de modo a produzir os mais variados sentidos, como se pode ver no final do segmento: “[...] dar a cada pessoa o domínio de si mesma, a capacidade de traçar no espaço infinito do espírito, o próprio desenho de sua forma de ser e projetar” (ZARAGOZA, 1996, p. 17).

Mais à frente, Zaragoza (1996) se coloca em uma nova posição de reverência no momento que propõe fazer uma homenagem ao educador, convidando o leitor, por meio do sujeito coletivizado *nós*, a visitar os sistemas educacionais a partir de uma perspectiva que prime pela aprendizagem, sem reduzi-la a uma abordagem que se volte apenas para o ensino.

*Paulo Freire, em homenagem a ti, vamos desarmar os livros de história, repletos de inimizades e de sangue. Vamos contar às crianças e jovens as veredas traçadas pelos escritores, poetas, artistas, cientistas*

---

<sup>51</sup> Tomamos o *efeito poético* como um tipo de escritura que permite e prima por um jogo articulatório da linguagem, a partir da valorização do texto em seu processo de elaboração. Dito de uma outra forma, é quando o autor explora a combinação de palavras através de um jogo metafórico, em busca dos mais variados *efeitos de sentido*.

e intelectuais. Em homenagem a ti, vamos revisar os sistemas educacionais a partir da perspectiva da aprendizagem e não do ensino. Vamos redobrar esforços na educação para todos, por todos, durante toda a vida. Mestres e aprendizes juntos, cada dia. Aprender a aprender. Aprender a empreender. A conhecer. A fazer. A ser. A viver juntos (ZARAGOZA, 1996, p. 18, grifos nossos).

No trecho supracitado, Zaragoza (1996) assume uma atitude de veneração (eloquente), a partir da evidenciação de seu ponto de vista sobre o mundo, considerando-se a *declaração por confirmação* que ele produz. Em outras palavras, o locutor apenas acrescenta a sua declaração a outras que já consideravam o saber em questão como verdadeiro, como afirma Charaudeau (2008). Zaragoza (1996) se vale de um comportamento (*alocutivo*), em que é estabelecida uma relação entre o locutor e o interlocutor a partir do emprego da categoria *interpelação*. Como afirma Charaudeau (2008), ele parece esperar do interlocutor uma reação frente ao que foi dito. Eis os primeiros contornos do *contrato comunicativo* que Zaragoza (1996) busca instaurar: o de fazer *declarações* que caminham em direção a um *movimento de interpelação* de seu *sujeito-interpretante*.

No discurso supracitado, por sua vez, o uso do pronome “ti” nos chama a atenção para outra particularidade notória desse dizer: primeiramente, a de que Zaragoza (1996) procura construir uma *imagem* de proximidade física e afetiva com Paulo Freire; em segundo lugar, ao dirigir-se, supostamente, de maneira direta ao próprio Freire, ele, na verdade, parece querer englobar o leitor em sua voz.

O discurso de Zaragoza (1996), com sua eloquência, requer algumas considerações adicionais. Primeiramente, chamamos atenção para o tom laudatório de sua argumentação. Seu tom exaltado lembra o de um discurso da pregação religiosa que, nas palavras de Maingueneau (2008), “[...] deve mostrar, em sua própria enunciação, que está sendo levado, por uma necessidade interior, a falar daquela maneira” (MAINGUENEAU, 2008, p. 205).

Essa *necessidade interior de falar*, por sua vez, serve ao objetivo de “[...] tocar o auditório para obter sua adesão” (AMOSSY, 2008, p. 233, grifo da autora), dentro de uma modalidade argumentativa que Amossy (2008) chama de “patética” por recorrer exageradamente aos *efeitos patêmicos*.

Realizados os primeiros esclarecimentos acerca desses pontos cardeais em relação ao delineamento desse *contrato comunicativo*, passaremos, a partir de agora, à parte em que Zaragoza (1996) credita a Paulo Freire a *pedagogia do exemplo*, aquela

que seria capaz de permitir “[...] a transição firme e duradoura de uma cultura de guerra a uma cultura da paz. Da razão da força a força da razão” (ZARAGOZA, 1996, p. 18). O *sujeito-enunciador* considera, para tanto, uma *práxis* em que o comportamento se mostra mais forte que as próprias palavras. Desse modo, ficam evidenciadas, no excerto abaixo, contornos que se voltam para a construção da *imagem* de um *teórico de referência*:

Pedagogia do exemplo. A palavra não pode ser desautorizada à toda hora pelo comportamento. Comportamento cotidiano, cimo e expressão da cultura. De nossas tradições, pensamentos, reflexões, aspirações, sentimentos, crenças, temores... Pedagogia do exemplo, para que *nosso* legado permita a nossos descendentes a transição firme e duradoura de uma cultura de guerra a uma cultura da paz. Da razão da força a força da razão (ZARAGOZA, 1996, p. 18, grifos nossos).

No trecho acima, vale notar que o *sujeito-enunciador*, ao fazer uso do pronome possessivo *nosso*, a partir de um ponto de vista assertivo, inclui-se como alguém *exemplar*, justificando, inclusive, o fato de ele ser o responsável por anunciar e/ou enunciar as "primeiras palavras", como o próprio título do texto sugere. Nesse sentido, percebemos, novamente, no excerto seguinte, a presença do que tratamos neste trabalho como *movimentos de transferência e contratransferência* (VILAS BOAS, 2008), na medida que as vidas dos *sujeito(s)-sobre(s)-o(a/os)-qual(is)-se-conta(m)* e *daquele(a/s)-que-se-conta(m)* estão imbricadas, levando-se em consideração três aspectos propostos por Morin<sup>52</sup> (1998) na elaboração de um trabalho científico: reflexão, imaginação e organização (no sentido de organizar o saber, ou seja, transformar a informação em conhecimento).

Isso posto, voltemo-nos, neste momento, para a condução que Zaragoza (1996) dá à finalização do texto, afirmando “[...] não ter existido compromisso mais firme e enraizado para que se pudesse escrever e subscrever a biobibliografia” (ZARAGOZA, 1996, p. 18). Evocam-se, nesse contexto, contornos de uma *imagem* que aproximam Freire de um *mártir*, à medida que, ao ter sido caçado e/ou cassado, nos dois sentidos do

---

<sup>52</sup> Para Morin (1998), há três tipos de exercícios que devem ser acolhidos pelo pensamento científico. Segundo ele, a reflexão começa a partir de um segundo olhar. Pode assumir a feição de uma meditação livre ou de uma prospeção sistemática. Já a imaginação é o espírito de hipótese no sentido forte do termo, que é um jorrar de ideias, e não no sentido fraco, que é desconfiança perante a ideia e o que é próprio do pensamento é o fato de ser, sempre, de algum modo, uma arte, isto é, o fato de nunca ser totalmente redutível, definível, de raramente ser previsível, e de muitas vezes pode ser troçado e desprezado.

termo, ele foi exilado por defender uma educação crítica e transformadora, perseguido por professar e lutar, com veemência, por aquilo que acreditava.

Não existe compromisso mais firme e enraizado do que aquele que tivemos o valor de escrever e subscrever. Tua biobibliografia é a melhor expressão de tua biografia, do traçado imperecível de teu clamor em benefício da espécie humana, tão desprotegida (ZARAGOZA, 1996, p. 18).

Nesse ínterim, ressaltamos a menção realizada pelo *sujeito-enunciador* à desproteção humana, enfatizada pelo aumentativo “tão”, cuja expressão “tão desprotegida” sugere um reforço argumentativo das qualidades admiráveis de Freire, que clamava em benefício da espécie humana. Esses predicativos se reforçam mais, ainda, por Zaragoza (1996) mencionar que “tão desprotegida” não é uma dada classe de pessoas, mas a própria “espécie humana”.

Novamente, percebe-se a inserção do trabalho do *sujeito-enunciador* como parceiro da vida de Freire e consciente de seus *papéis sociais*, uma vez que ele fala claramente dessa cooperação, ao afirmar que: “[...] tivemos o valor de escrever e subscrever” (ZARAGOZA, 1996, p. 18). Assinala-se, nesse momento, a presença e intervenção do *autor-escritor* Zaragoza (1996), por meio de marcas discursivas que remetem ao fazer discursivo ou, em outras palavras, ao *projeto de escritura*, criando um *efeito de cumplicidade* que determina um *contrato de leitura*.

Tal *contrato* se constrói tendo por base os *papéis sociais* assumidos por Zaragoza (1996) e pela relação que avoca ao se colocar como esse *autor-escritor* que anuncia, em um dos *textos iniciais*, o seu *projeto de escritura* que visa construir uma *imagem* positiva do *ser-sobre-quem-se-conta*.

Além de uma construção positiva a respeito de Paulo Freire, em *Primeiras palavras* nota-se uma *dimensão argumentativa* bastante contundente, no sentido de reforçar as *imagens* já desveladas durante a análise. Posteriormente, com o exame dos outros textos que compõem o *material de análise*, poderemos afirmar se essa orientação assumida se volta para o fortalecimento de um movimento dialógico, constituído por meio de uma possível polifonia discursiva.

Por fim, Zaragoza (1996) termina o texto, a partir da reafirmação da própria obra, asseverando que ela conseguiu expressar, de maneira certa, o que é ser mestre e peregrino ao mesmo tempo, sempre “em busca de caminhos inéditos, tecendo laços e construindo pontes” (ZARAGOZA, 1996, p. 18). Nesse contexto, delinea-se, então,

uma outra *imagem*: a de Freire como um indivíduo *precursor*, pois trilhou novos caminhos e, à medida que se pôs a construir *caminhos nunca dantes navegados*, também os erigiu.

Levando em conta o que foi visto até agora, afiançamos que o *sujeito-enunciador*, na maioria das *imagens*, aqui, desveladas, atribui um contorno heroificado ao indivíduo Paulo Freire, conferindo-lhe uma condição de *extraordinariedade*, conforme propõe Vilas Boas<sup>53</sup> (2008). Para esse autor, tal condição estaria ligada à representação de um indivíduo diferente dos demais. O "indivíduo extraordinário" seria alguém que se destacaria por sua *genialidade*<sup>54</sup>, o que nos permite afirmar que narrativas que contêm esse tipo de característica são capazes de personificar modelos de conduta e exercer grande influência nos leitores.

Para Gardner (1999), tal *genialidade* seria decorrente da combinação dinâmica de três elementos: a pessoa com seus talentos; a esfera - ou *domínio* - na qual a obra é realizada; e os julgamentos expedidos pelo campo de juízes circundante. A partir daí, baseado nos estudos de indivíduo, o autor traçou quatro formas de *extraordinariedade*, a saber: i) o *mestre* é o indivíduo que conquista domínio completo sobre uma ou mais esferas de realização; ii) o *realizador* pode ter-se tornado mestre em domínios existentes, mas dedica suas energias à criação de um novo domínio; iii) o *criador introspectivo* cuja preocupação básica é a exploração da vida íntima, experiências cotidianas, necessidades e medos fortes, o modo de agir da consciência (a própria e a dos outros), de maneira que essas vivências psicológicas se tornem universais e iv) o *influenciador*, cujo principal objetivo é influenciar outros indivíduos (GARDNER, 1999 apud VILAS BOAS, 2008, p. 127).

Ao validarmos e percebermos a existência de tal condição nos *textos iniciais*, como pudemos ver no texto assinado por Zaragoza (1996), chegamos à conclusão de que essas *imagens* de contorno heroificado se revelam de modo determinante, pois são elas que estabelecerão as dimensões de um *contrato de leitura*, balizando-o ao nosso ver.

---

<sup>53</sup> Vilas Boas (2008) se baseia nas proposições de Gardner (1999) em relação a quatro possíveis formas de *extraordinariedade*.

<sup>54</sup> Vilas Boas (2008) é um crítico dessa *genialidade* inata - a qual estaria ligada à *extraordinariedade* -, comumente atribuída aos sujeitos narrativizados. Para o autor, uma *narrativa de vida* recomendável seria aquela que levasse em consideração a *normalidade* tanto quanto a suposta *extraordinariedade* do *ser-sobre-quem-se-conta*, defendendo a apresentação de diversas facetas e não apenas uma extraordinária carreira desse indivíduo que tem vida e obra mostradas. Além disso, Vilas Boas (2008) afirma que "nenhuma pessoa é, não foi e não poderá ser um simples *self-made* nascido com o gene da vitória" (VILAS BOAS, 2008, p. 152).



Nas situações em que não percebemos essa condição de *extraordinariedade*, vamos nos valer da concepção de *sujeito-humanizado*, que já propusemos neste trabalho. Nesse contexto, entendemos tal sujeito como aquele cuja trajetória construída não se aproxima, tipicamente, daquela de um herói. A nosso ver, essa trajetória estaria ligada a esse indivíduo que ganha contornos de *extraordinariedade*. Em outras palavras, o *sujeito-humanizado* seria aquele indivíduo que não apresenta, em seu percurso de vida narrado, fatos que se voltam para o contorno de um perfil edificante, atendo-se, muito mais, para a descrição das situações do que para a construção de um contorno heroico.

Realizados tais esclarecimentos a respeito de como procederemos em relação ao exame das *imagens*, propomos, ainda, que o conceito de *extraordinariedade* (VILAS BOAS, 2008) seja tomado e relacionado com as quatro *formas de extraordinariedade* propostas por Gardner (1999), que serão trabalhadas, por nós, como *efeitos de discurso*. Ainda, é válido destacar que mediante à análise do *corpus*, e caso seja necessário, proporemos outras *formas de extraordinariedade*, correlacionando-as aos novos *efeitos de discurso* decorrente das *imagens* desveladas.

Nesse ínterim, destacamos também que a concepção de *sujeito-humanizado* será trabalhada como *efeito de discurso*, mas obedecendo à perspectiva de *efeitos de sujeito-humanizado*, a partir de uma tipologia própria, decorrente da análise do *corpus* operada nesta seção.

Dito isso, passemos, agora, ao quadro que sintetiza nossas apreciações até o presente momento, como resultado dos encaminhamentos finais relativos à análise desta seção:

**Quadro 1** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *Primeiras palavras* e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*.

<b><i>Imagens desveladas de Paulo Freire a partir de Primeiras palavras (Francisco Mayor Zaragoza)</i></b>	<b><i>Possíveis efeitos em comparação com as imagens desveladas</i></b>	<b><i>Características desses efeitos com base nas formas de extraordinariedade propostas por Gardner (1999) e atualizada por nós</i></b>	<b><i>Proposição de novos efeitos de discurso</i></b>  <i>(imagens desveladas + formas de extraordinariedade [Gardner - 1999] + atualização dessas formas de extraordinariedade [propostas por nós])</i>
Educador combativo	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário pela combatividade.</i>	O <i>influenciador</i> - o principal objetivo é o de influenciar outros indivíduos. Em nosso caso, é aquele que exerceu influência sobre vários movimentos políticos e sociais, lutando em razão dessa causa.	<i>Extraordinário-influenciador.</i>
Figura lendária	<i>Indivíduo-que-se-faz-extraordinário pelo seu caráter lendário.</i>	O <i>mítico</i> - aquele que por ser considerado <i>influenciador</i> e, portanto, <i>realizador</i> , assume um caráter quase mitológico, beirando à heroicização.	<i>Extraordinário-mítico.</i>
Educador com uma trajetória longa e brilhante	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário pela sua trajetória.</i>	O <i>realizador</i> - dedica suas energias à criação de um novo domínio. Em nosso caso, tendendo a chegar ao/ou próximo do apogeu.	<i>Extraordinário-realizador.</i>
Teórico de referência	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário por sua referencialidade.</i>	O <i>mestre</i> - o indivíduo que conquista domínio completo sobre uma ou mais esferas de realização. Em nosso caso, é aquele que chega próximo à maestria.	<i>Extraordinário-mestre.</i>
Mártir	<i>Indivíduo-que-se-faz-extraordinário por ser considerado mártir.</i>	O <i>mártir</i> - aquele que abre mão de sua vida pessoal para sacrificar-se em benefício e em prol de outro (s).	<i>Extraordinário-mártir.</i>
Precursor	<i>Indivíduo-que-se-faz-extraordinário por ser precursor.</i>	O <i>realizador</i> - dedica suas energias à criação de um novo domínio. Em nosso caso, é aquele que inova e obtém sucesso na direção de um novo caminho.	<i>Extraordinário-realizador.</i>

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 2** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire no texto *Primeiras palavras* e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes do *sujeito-humanizado*.

<b>Imagem desvelada de Paulo Freire a partir de <i>Primeiras palavras</i> (Francisco Mayor Zaragoza)</b>	<b>Possíveis <i>efeitos</i> em comparação com as <i>imagens</i> desveladas</b>	<b>Características desses <i>efeitos</i> com base nos tipos de <i>sujeitos-humanizados</i> propostos por nós</b>	<b>Proposição de novos <i>efeitos de discurso</i></b>  ( <i>imagens</i> desveladas + tipos de <i>sujeitos-humanizados</i> )
Pessoa lúcida	<i>Indivíduo/sujeito-humanizado</i> pela sua lucidez.	O <i>consciente</i> - dedica suas energias à obediência dos princípios éticos e morais, agindo em favor do outro e, assim, demonstrando caráter e lucidez singulares.	<i>Sujeito-humanizado consciente</i> .

Fonte: Elaboração própria.

Como se pôde ver, à medida que nos dedicamos a analisar o texto *Primeiras Palavras*, de autoria de Francisco Mayor Zaragoza (1996), registramos uma série de *imagens* que, combinadas, tendem a dar um contorno heroificado a Paulo Freire, sobretudo na posição de *educador (teórico de referência/ser combativo/figura lendária, longa e brilhante trajetória/mártir e precursor)*, colocando-o próximo de uma condição de *extraordinariedade* (VILAS BOAS, 2008). Ademais, percebe-se um contorno bem mais modesto de Freire na qualidade de *indivíduo (pessoa lúcida)*, a partir da condição de *sujeito-humanizado*.

Nesse contexto, optamos por contrastar as *imagens* desveladas no texto *Primeiras palavras* em busca de *possíveis efeitos*, elencando características e tentando estabelecer a proposição de novos *efeitos*, tendo em vista, principalmente, o resultado das *imagens* coletadas no texto de Zaragoza (1996): as formas de *extraordinariedade* e suas atualizações. Além do exposto, operamos da mesma forma com relação à concepção de *sujeito-humanizado*, mas fomos responsáveis por estabelecermos seus tipos e campo de atuação. Indicados os nossos procedimentos metodológicos, no que diz respeito ao exame das *imagens*, poderemos combiná-los como possíveis instrumentais teóricos para a análise dessa *narrativa de vida*.

A seguir, na *Apresentação* (GADOTTI, 1996b), tentaremos apontar quais são os *efeitos de discurso* decorrentes dessas *imagens*. Mais adiante, as compararemos com aquelas *imagens* desveladas a partir do outro *texto inicial - Primeiras palavras*. Nossa

expectativa é que essas *imagens* se ajustem para dar contorno e direcionamento a um *contrato de leitura*, ao se voltarem para uma *narrativa de vida*. Consideraremos, sobretudo, os agentes da enunciação e os *papéis sociais* que eles ocupam.

#### **4.2 Contornos de um contrato comunicativo: uma análise panorâmica de Apresentação**

Passemos, então, à análise da *Apresentação*, escrita por Gadotti (1996b), organizador e proponente da obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*. O autor inicia seu texto afirmando, por meio da adoção do comportamento *elocutivo* e da categoria de língua *saber/ignorância*<sup>55</sup>, que, na história das ideias pedagógicas, nos últimos anos, importantes marcos teóricos foram apresentados. Em seguida, aponta a obra de Paulo Freire como um desses marcos.

Nesse sentido, é interessante observar que o *sujeito-enunciador* atribui a Freire o estatuto de *teórico*, um dos mais relevantes no que diz respeito às ideias pedagógicas por ele postuladas, como se pode ver a seguir: “A história das ideias pedagógicas nesses últimos quarenta anos apresenta importantes *marcos teóricos*. Entre os mais significativos deles está, inquestionavelmente, a *obra* de Paulo Freire” (GADOTTI, 1996b, p. 19, grifos nossos).

Posteriormente, e de maneira análoga, Gadotti (1996b) se vale do mesmo comportamento, o *elocutivo*, para fazer menção à questão da referencialidade das obras de Paulo Freire, como se o *ser-sobre-quem-se-conta* existisse, de certa maneira, em razão de sua produção, principalmente de teorias, a exemplo do fragmento seguinte: “Tendo sua *produção* por referência, muitos educadores, principalmente da América Latina, consolidaram um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea: a educação popular” (GADOTTI, 1996b, p. 19, grifos nossos). Como se pode observar, evidenciam-se contornos que se voltam para a construção de um teórico *exemplar*.

Ao agir desse modo, percebemos que Gadotti (1996b), com o seu dizer aparentemente marcado pelo *modo de saber*, decorrente do conhecimento do *sujeito-enunciador* sobre a vida e a obra de Paulo Freire, aciona o comportamento *alocutivo*, visto que esses enunciados carregam o valor da *interpelação*. Nesse contexto, espera-se,

---

<sup>55</sup> No capítulo 3, seção 3.1 - *O modo enunciativo do discurso aplicado às narrativas de vida* -, já abordamos tal categoria, o que nos permite, daqui em diante, fazer apenas referência, sem nos delongarmos em explicações pormenorizadas.

de certa forma, que o interlocutor identifique Gadotti como alguém digno de crédito, pois ele se apresenta como uma espécie de testemunha do vivido, criando a ilusão de contato direto com a realidade na proporção que tal sujeito teve e tem com Freire.

Mais adiante, o *sujeito-enunciador* confere a Paulo Freire a condição de “[...] educador a serviço da causa dos ‘esfarrapados pelo mundo’” (GADOTTI, 1996b, p. 19), sugerindo uma atuação ativista. Ele utiliza, nesse momento, um componente da construção descritiva, ao qualificar a atuação de Freire a partir do viés da militância, *atuação militante*, atribuindo sentido particular a esse ser em relação aos demais. Dessa forma, evidenciam-se esboços de uma *imagem combativa e carismática*<sup>56</sup>.

Espalhados pelos mais diferentes países, mas unidos em torno do compromisso de colocar a educação a serviço da causa dos ‘esfarrapados do mundo’ – a quem Paulo Freire dedica sua principal obra: *Pedagogia do oprimido* –, inensurável número de educadores tem encontrado na ideia e na *atuação militante* de Paulo Freire o alimento necessário para enriquecer e aperfeiçoar sua práxis (GADOTTI, 1996b, p. 19, grifos nossos).

Gadotti (1996b) também ressalta um outro ponto em relação ao *sujeito-sobre-quem-se-conta*: o caráter pluralista de sua obra, reconhecendo que as abordagens do educador “[...] transbordaram para outros campos do conhecimento, criando raízes nas mais variadas áreas, fortalecendo teorias e práticas educacionais” (GADOTTI, 1996b, p. 19). Nesse cenário, revela-se mais uma imagem, a de *educador pluralista* à medida que suas reflexões se tornaram mais amplas:

Dessa forma, ao longo das últimas décadas, ao mesmo tempo em que as reflexões freireanas foram se aprofundando, suas abordagens transbordaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais, tanto da área de ciências humanas quanto da área das ciências naturais e exatas. Essa trajetória tem feito com que ele seja hoje um dos educadores mais traduzidos e lidos do mundo (GADOTTI, 1996b, p. 19).

Como se pôde notar no decorrer da *Apresentação*, percebemos a recorrência de contornos que se voltam para a construção da *imagem de educador*. Partindo dessa

---

<sup>56</sup> Em um momento mais oportuno, trataremos, mais especificamente, a noção de *carisma* proposta por Charaudeau (2016). Neste momento, tomamos tal noção a partir da predisposição do *sujeito-sobre-quem-se-conta* em agir em favor dos menos favorecidos socialmente.

lógica, Gadotti (1996b) opta por conferir a Freire essa *nomeação* que seria, de fato, a mais esperada por aqueles que conhecem o seu trabalho, como se vê a seguir: “Essa trajetória tem feito com que ele seja um dos *educadores* mais traduzidos e lidos do mundo” (GADOTTI, 1996b, p. 19, grifos nossos). À palavra *educador* é agregado, ainda, um predicativo de valor positivo para a condição daquele que se volta para o educar: “Ele fornece ao leitor e pesquisador uma listagem das publicações originais das obras e textos de e sobre este *grande educador*” (GADOTTI, 1996b, p. 19, grifos nossos).

Atendo-se, ainda, ao espaço da *Apresentação*, Gadotti (1996b) fala sobre o *Instituto Paulo Freire* (IPF), criado em 1991. Segundo o autor, trata-se de uma rede de pessoas e de instituições, cujo objetivo é pesquisar, sistematizar e divulgar dados, reflexões, informações e, ainda, atuar no campo da educação, da cultura e da comunicação, animadas pelo legado de Paulo Freire (GADOTTI, 1996b, p. 19). Nesse sentido, Gadotti (1996b) justifica que uma das formas concretas de ação do IPF tem sido o lançamento do livro que apresenta. Ele assevera que

[...] a *Primeira parte* é constituída de um *Prólogo biográfico a quatro vozes*, livro que reúne e comenta a produção teórica de e sobre Paulo Freire. Ele fornece ao leitor e pesquisador uma listagem das publicações originais das obras e textos de e sobre este grande educador. Sua vida e sua obra, em numerosos *depoimentos*, são apresentadas ao leitor sob o olhar de inúmeras pessoas. Muitas delas narram como tiveram contato com o trabalho de Freire, além de destacarem a sua importância para a prática de uma educação para a liberdade e para a paz no mundo. Outras comentam e analisam algum aspecto de sua obra, fazendo comparações com outros autores e correntes do pensamento contemporâneo, evidenciando a complexidade e universalidade do pensamento freireano. Recebemos inúmeras contribuições para este livro que foram reunidas nos textos que comentam a sua vida – segunda parte – ou analisam a sua obra – quarta parte – ou nos *boxes* (GADOTTI, 1996b, p. 20, grifos do autor).

Tendo-se em vista o exposto, percebemos que Gadotti (1996b) define e estabelece o que viria ser o IPF, e afiança que uma das formas concretas de ação seria com o lançamento do livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Além disso, o *sujeito-enunciador* declara que a *Primeira parte* da obra é constituída por um *Prólogo biográfico a quatro vozes*, cuja função seria a de reunir e comentar a produção teórica de e sobre Paulo Freire.

Finalmente, Gadotti (1996b) afirma se tratar da biobibliografia mais completa de e sobre Paulo Freire, ressaltando que o inventário de obras apresentadas sobre o educador não é completo, pois pesquisadores nacionais e internacionais continuam a fornecer acréscimos dia a dia sobre Freire, reconhecendo o caráter distinto do *sujeito-sobre-quem-se-conta*. Ao assumir essa perspectiva, o *sujeito-enunciador* utiliza, mais uma vez, um predicativo positivo, *eminente*, à semelhança do que fizera antes. Ao utilizar tal axiológico, Gadotti (1996b) confere uma maior relevância à *nomeação educador*: Freire é, assim, um *educador famoso*, cujo trabalho merece relevo. Veja-se, a seguir, o fragmento em questão:

Com tranquilidade e certeza, afirmamos que esta é a biobibliografia comentada mais completa de e sobre o autor, mas alertamos que não apresentamos aqui uma listagem acabada, mesmo porque textos sobre o *eminente educador* brasileiro continuam aparecendo dia após dia no Brasil e em outras partes do mundo (GADOTTI, 1996b, p. 21, grifos nossos).

Vimos, a partir dessa leitura, que o *texto inicial* de *Apresentação*, de Gadotti (1996), antecipa os primeiros contornos imagéticos em relação ao *ser-sobre-quem-se-conta*, possibilitando que vejamos alguns traços de Paulo Freire e, desse modo, possíveis *imaginários sociodiscursivos* que os leitores poderão encontrar em sua *narrativa de vida*. Ao considerarmos toda a exposição realizada até este momento, afiançamos que o *sujeito-enunciador* dá a Freire, na maioria das *imagens* desveladas, nesta seção, contornos de um indivíduo heroificado.

Mostramos, a seguir, tais resultados, a fim de reconhecermos se há, de fato, uma *dimensão argumentativa* nesses *textos iniciais*, considerados, por nós, como constituintes de um dado *contrato comunicacional* ou, mais especificamente, integrantes de um *contrato de leitura*. Lembramos, ainda, que esse *contrato de leitura* nada mais é do que o *contrato comunicacional*, com a diferença de que, nessa análise, estamos ressaltando o *projeto de fala* e a expectativa de construção de sentido relacionada ao leitor da obra.

**Quadro 3** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *Apresentação* e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*.

<b><i>Imagens desveladas de Paulo Freire a partir de Apresentação (Moacir Gadotti)</i></b>	<b><i>Possíveis efeitos em comparação com as imagens desveladas</i></b>	<b><i>Características desses efeitos com base nas formas de extraordinariedade propostas por Gardner (1999) e atualizada por nós</i></b>	<b><i>Proposição de novos efeitos de discurso</i></b>  <i>(imagens desveladas + formas de extraordinariedade [Gardner - 1999] + atualização dessas formas de extraordinariedade [propostas por nós])</i>
Educador cuja obra é marco teórico	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário em razão de suas obras serem consideradas marco teórico.</i>	O <i>influenciador</i> - o principal objetivo é o de influenciar outros indivíduos. Em nosso caso, é aquele que, por meio de sua obra, exerceu influência sobre vários educadores, reformulando a práxis.	<i>Extraordinário-influenciador.</i>
Teórico exemplar	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário por suas teorias.</i>	O <i>mestre</i> - o indivíduo que conquista domínio completo sobre uma ou mais esferas de realização. Em nosso caso, é aquele que chega próximo à maestria.	<i>Extraordinário-mestre.</i>
Educador combativo	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário pela combatividade.</i>	O <i>influenciador</i> - o principal objetivo é o de influenciar outros indivíduos. Em nosso caso, é aquele que exerceu influência sobre vários movimentos políticos e sociais, lutando em razão dessa causa.	<i>Extraordinário-influenciador.</i>
Educador pluralista	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário em razão da pluralidade de sua obra.</i>	O <i>multifacetado</i> - é aquele que já se consolidou em certo domínio, mas, mesmo diante dessa situação, aventura-se para outros campos de ação.	<i>Extraordinário-multifacetado.</i>
i) grande educador; ii) educador eminente;	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário por ser considerado grande e eminente.</i>	O <i>mestre</i> - o indivíduo que conquista domínio completo sobre uma ou mais esferas de realização. Em nosso caso, é aquele que chega próximo à maestria.	<i>Extraordinário-mestre.</i>
Educador afamado	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário por ser considerado afamado.</i>	O <i>célebre</i> - é aquele que por ter conquistado domínio completo em seu campo de atuação e, também, por ter se	<i>Extraordinário-célebre.</i>



		dedicado à criação de novos domínios, tornou-se célebre. Seria a fusão do <i>mestre</i> e <i>realizador</i> .	
Indivíduo carismático	<i>Indivíduo-que-se-faz-extraordinário</i> pelo carisma.	O <i>carismático</i> <sup>57</sup> - é aquele que possui uma espécie de energia, capaz de atrair/hipnotizar. Em nosso caso, essa condição é alcançada a partir da junção de dois tipos de <i>carismas</i> : o <i>messiânico</i> e o do <i>sábio</i> . Nesse sentido, seria aquele indivíduo que assume uma força interior pouco vista, sendo acrescido de uma sabedoria que vai além da busca pelo poder, embora se interesse por questões políticas, ligadas ao bem-estar social coletivo.	<i>Extraordinário-carismático</i> .

Fonte: Elaboração própria.

Como se pôde perceber, à medida que nos dedicamos a analisar o texto *Apresentação*, de autoria de Gadotti (1996b), registramos uma série de *imagens* que, combinadas, traçaram um contorno heroificado a Paulo Freire, sobretudo por sua atuação como *educador (teórico exemplar/educador de marco teórico/combativo/pluralista/grande/eminente/afamado)*, colocando-o próximo de uma condição de *extraordinariedade* (VILAS BOAS, 2008).

Percebe-se, ainda, um contorno que também se volta para a condição heroificada, revelada na qualidade de *indivíduo (indivíduo carismático)*, fugindo à condição de *sujeito-humanizado*. Nesse sentido, identificamos que o *carisma* atribuído a Paulo Freire é decorrente da maneira como o *sujeito-sobre-quem-se-conta* é visto por grande parte da sociedade. A nosso ver, Freire atrai a atenção em razão de possuir uma força interior pouco vista (*carisma messiânico*) e, ao mesmo tempo, por ser considerado

<sup>57</sup> Charaudeau (2016) propõe que a noção de *carisma* seja relacionada ao *éthos*, sobretudo, quando se faz referência aos políticos. Neste trabalho, optamos por estender tal conceito à análise de *imagens*, a partir do estabelecimento de características de possíveis *efeitos* ligados à *extraordinariedade* (VILAS BOAS, 2008). Para tanto, nos valem das proposições do autor a respeito dessa "força" natural que emerge do ser carismático, apresentado em diferentes figuras no mundo político, a saber: i) o *carisma messiânico*, uma espécie de dom (não necessariamente de ordem divina), algo da ordem da inspiração, da vocação, que o investe; ii) o *carisma cesarista*, que denota um *éthos* de potência e se manifesta de formas diversas como a virilidade (para os homens), a energia, a coragem ou bravura; iii) o *carisma enigmático*, que dá ao político uma personalidade misteriosa e iv) o *carisma do sábio*, que está além do jogo de busca pelo poder, embora se interesse por questões políticas e de bem social (CHARAUDEAU, 2016).

um homem sábio (*carisma sábio*), que se interessa e promove ações ligadas ao bem-estar social coletivo, especificamente ao propor uma concepção de educação libertária.

#### 4.3 Do estabelecimento e contorno de um *contrato de leitura*

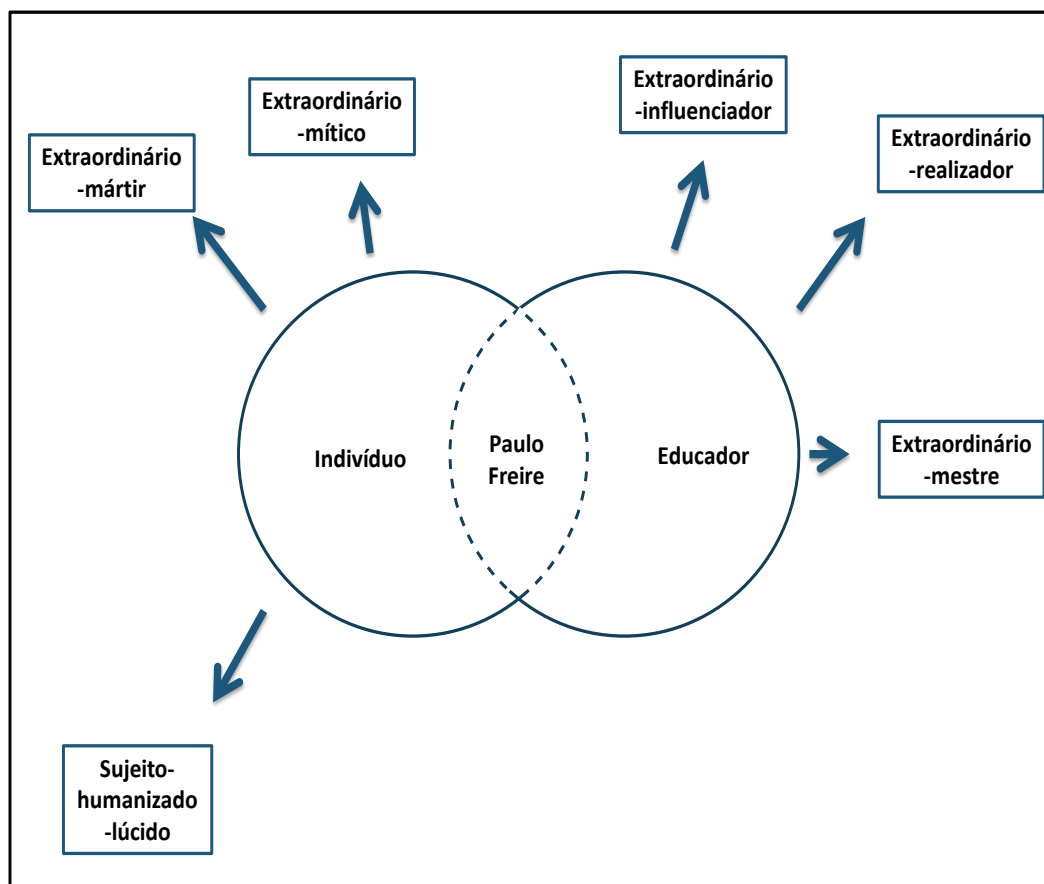
Finalizada a etapa de investigação das *imagens* dos textos iniciais, *Primeiras palavras* e *Apresentação*, interessa-nos, a partir de agora, relacionar os *efeitos de discurso* obtidos em decorrência dessas *imagens* a um *contrato comunicativo*, ou melhor dizendo, ao direcionamento de um *contrato de leitura* que se liga a uma *narrativa de vida*, considerando, sobretudo, os sujeitos dessa enunciação e os *papéis sociais* que ocupam.

Nesse sentido, vimos que Zaragoza (1996), no texto *Primeiras palavras*, constrói *imagens* que se voltam tanto para os contornos de um *indivíduo* quanto de um *educador*, mas a maioria desses contornos está submetida à condição de *extraordinariedade*. Ressalta-se, apenas, uma menção à *pessoa lúcida*, ligada à concepção de *sujeito-humanizado*. O fato de Zaragoza (1996) mesclar as vertentes *educador* e *indivíduo* pode ser explicado por ele ter ocupado o cargo de diretor da UNESCO, tendo se dedicado, nesse período, a promover uma série de conferências internacionais sobre a educação, o que o levou a valorizar o aporte teórico de Paulo Freire, além de considerá-lo como amigo: [...] então, sim, *Paulo amigo*, admirado Paulo, então sim, eles poderão discernir entre o valor e preço (ZARAGOZA, 1996, p.18, grifos nossos).

Já no texto *Apresentação*, Gadotti (1996b) constrói apenas *imagens* que se voltam para o contorno de um *educador*, à exceção da *imagem* de *indivíduo carismático*, inteiramente marcadas pela condição de *extraordinariedade*. Podemos atribuir tais *imagens* em razão de o próprio Gadotti ser um educador, um dos mais respeitados do país e por ter feito inúmeras parcerias com Paulo Freire ao longo da vida: orientando, assessor na Secretaria de Educação de São Paulo e diretor do *Instituto Paulo Freire*.

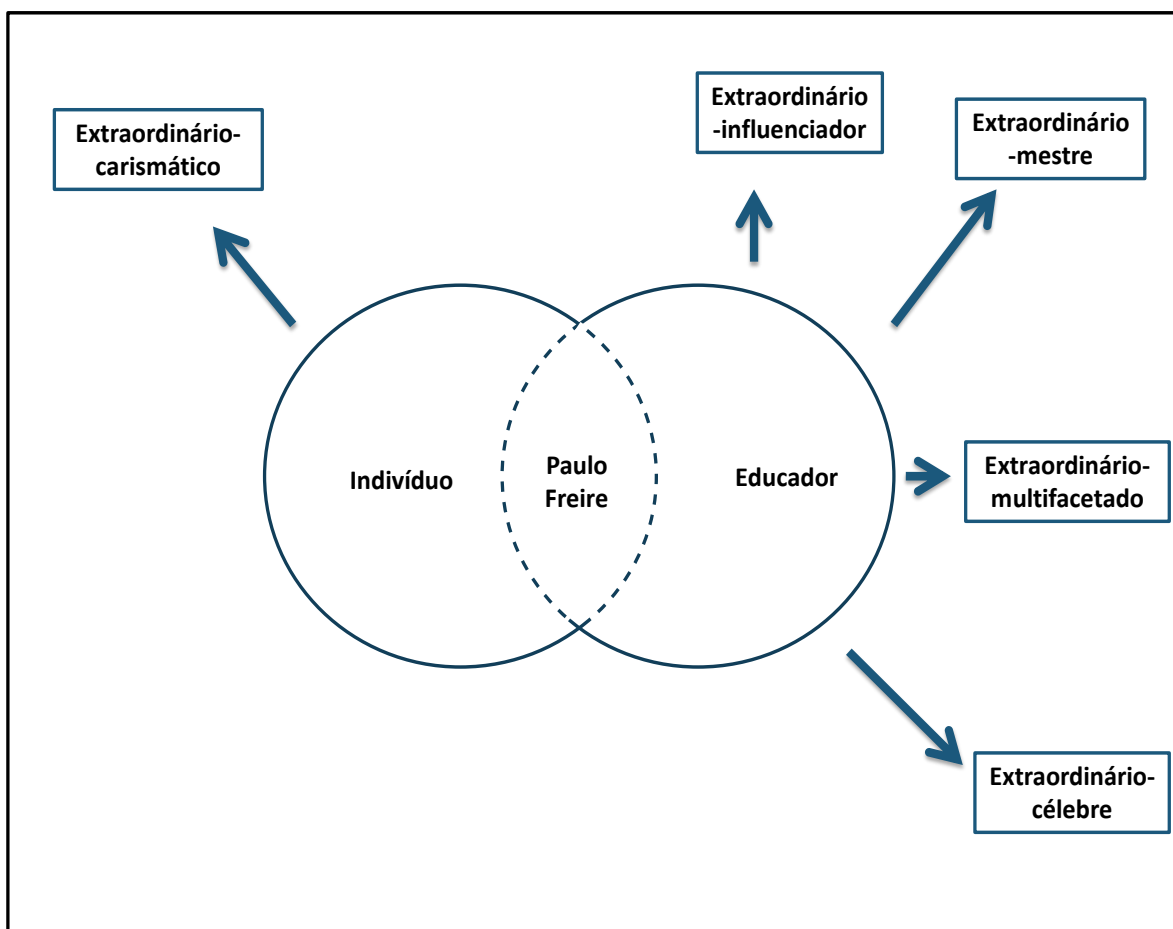
De forma a didatizar nossas análises, propomos o seguinte esquema, a fim de unificar e deixar mais claro quais são os *efeitos* decorrentes das análises das *imagens* criadas para Freire nos *textos iniciais*.

**Esquema 3** - Proposição de novos *efeitos* em relação às *imagens* desveladas do texto *Primeiras palavras*.



Fonte: Elaboração própria.

**Esquema 4** - Proposição de novos *efeitos* em relação às *imagens* desveladas do texto *Apresentação*.



Fonte: Elaboração própria.

Como se pôde-se ver, no Esquema 3, Zaragoza (1996) aborda aspectos voltados ao *indivíduo* Paulo Freire, sem deixar de mencionar a porção *educador*, mas o faz, na maior parte do tempo, pela vertente de construção de um *ser-heroificado*, na medida em que as *imagens* recolhidas do texto *Primeiras palavras* nos permitem atribuir *efeitos* de *extraordinariedade* a esse sujeito. Tal fato nos leva a afirmar que há uma promessa implícita, melhor dizendo, uma *dimensão argumentativa* no texto assinado por Zaragoza (1996), pois encontramos em toda obra e, especialmente, no *Prólogo biográfico a quatro vozes*, um Paulo Freire idealizado. É essa *imagem* que está na base do *contrato de leitura* formulado por Zaragoza (1996).

De maneira análoga, percebemos que Gadotti (1996b) também conduz a *Apresentação* nesse mesmo sentido: o de edificação de um *ser-heroificado*. Entretanto,

Gadotti (1996b) se volta para o campo de atuação de Paulo Freire como *educador*, campo este que é perpassado, a todo momento, por *efeitos de extraordinariedade*. Vale ressaltar que até mesmo quando se evidenciou a porção *indivíduo (carismático)*, ela foi atravessada por um âmbito de excepcionalidade, resultante da combinação dos feitos de Freire na condição de *educador* singular que foi. Nesse *continuum*, Gadotti (1996b) encaminha-se para a mesma *dimensão argumentativa* que visa estabelecer um *contrato de leitura* voltado à construção de um Paulo Freire idealizado.

Por fim, ainda podemos acrescentar a essa visão que busca fortalecer/argumentar a *imagem* de Freire como um "ser heroicizado", um outro *efeito*: o de *atração*. Consideramos esse *efeito* como bem maior em relação aos demais, tendo em vista que o delineamento de um *contrato de leitura* perpassado por esse aspecto interessa, sobremaneira, aos leitores que desejam saber mais detalhes sobre vida e obra de um sujeito que é apresentado, na maior parte do tempo, sob a condição de *extraordinariedade*.

Levando em consideração o que expomos, merecerá relevo, a partir de agora, a análise do *Prólogo* e do modo como seus autores dão contorno às *imagens do ser-sobre-quem-se-conta*. Nosso objetivo é averiguar em que medida eles coadunam ou refutam o *contrato de leitura* acima explicitado e, ainda, tentaremos estabelecer possíveis variáveis para essa comprovação ou negação.

## **5 DA ANÁLISE DE IMAGENS À PRODUÇÃO DE EFEITOS DE DISCURSO: UMA ANÁLISE POSSÍVEL DO PRÓLOGO BIOGRÁFICO A QUATRO VOZES**

Como vimos<sup>58</sup> anteriormente, o prólogo é caracterizado como um espaço dedicado à orientação do leitor, em que se destacam aspectos relativos à obra, merecendo relevo os objetivos da produção empreendida bem como a metodologia empregada. Entretanto, observamos aspectos bastante peculiares no *Prólogo biográfico a quatro vozes*: a sua extensão de 143 páginas e a sua (possível) aparência polifônica. Ao considerarmos tal aparência, sobretudo a partir da multiplicidade de vozes em sua composição, propomos analisar esse *projeto de escritura* à luz da Teoria Semiolinguística e a fim de identificarmos como os *modos de organização discursiva* se combinam, inter-relacionam e produzem *imagens* do *ser-sobre-quem-se-conta*.

Nesse sentido, tomando como referência a *Primeira parte do Prólogo biográfico a quatro vozes*, interessa-nos averiguar como esses autores contornam o *sujeito-sobre-quem-se-conta*, dedicando-nos, mais especificamente, à análise de *imagens* obtidas através desses textos e de seus possíveis *efeitos* para que, posteriormente, possamos correlacioná-los aos *papéis sociais* (identidades sociais) que tais sujeitos ocupam.

Realizada essa correlação, ainda nos dedicaremos a relacionar tais *papéis* à noção de *identidade discursiva*, a fim de compreender, de maneira mais clara, como esse *projeto de escritura* colaborativa se sustenta em termos de delineamento de uma vida. Para tanto, vamos nos atentar ao *contrato de leitura* - contorno de um *ser-heroificado* -, já identificado nos *textos iniciais*, com o objetivo de averiguar se o *Prólogo* o coaduna ou o refuta e de estabelecer possíveis variáveis para essa comprovação ou recusa.

### **5.1 Da análise de *imagens* à produção de *efeitos*: uma investigação panorâmica de *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire* por Ana Maria Araújo Freire**

O primeiro texto que compõe o *Prólogo biográfico a quatro vozes* é escrito pela esposa de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, e se intitula *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire*. É a partir da natureza relacional apontada no título do

---

<sup>58</sup> O segundo capítulo *As narrativas de vida sob a perspectiva da Teoria Semiolinguística* trata sobre o universo das *narrativas de vida* e, mais especificamente, na seção 2.6 - *A composição do Prólogo biográfico a quatro vozes*, dedicamo-nos a discorrer sobre algumas particularidades desse prólogo que compõe uma das partes do *material de análise* deste trabalho.

fragmento que se inicia o burilamento do *Prólogo*, pois é tomando como referência a perspectiva enunciativa de Araújo Freire (1996) que se começa a delinear os traços mais elementares do *sujeito-sobre-quem-se-conta*, sobretudo aqueles sustentados sob a égide do *casamento*.

Araújo Freire (1996) inicia seu texto explicando sobre a importância/significado de escrever uma biografia de Paulo Freire. Ela afirma ser uma tarefa dotada de um sentido muito especial, apontando e elencando, em primeiro lugar, o fato de ser casada com o *sujeito-objeto-da-narrativa*. Sobre essa questão, a autora pontuou que:

Escrever uma biografia de Paulo Freire tem para mim um sentido muito especial. Justifico: primeiro, porque somos mulher e marido, unidos por laços de amor e paixão (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 27).

Como se vê, trata-se de uma relação marcada, como ela mesma salientou, por laços de amor e paixão, evidenciando, portanto, o ponto de vista da autora em relação aos fatos. Assim, Araújo Freire (1996) assume um comportamento *elocutivo* à medida que ao fazer uma avaliação de seus sentimentos por meio da categoria de *língua apreciação*, não se baseia na razão, mas no afeto (CHARAUDEAU, 2008).

Em seguida, Araújo Freire (1996) expõe uma segunda motivação que a leva a escrever sobre o educador, pois, de acordo com a autora, ela vem

[...] pesquisando a história da educação brasileira há muitos anos e, assim, falar sobre este educador é reviver também o processo de sua inserção nela, e isso é provocador e gratificante (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 27).

Ao justificar, mais uma vez, a escritura de um texto sobre Paulo Freire e ao se colocar como alguém habilitada a contar sobre a vida desse outro, Araújo Freire (1996) demonstra sua motivação e o faz por meio da evidenciação da categoria denominada *possibilidade*. Esta, por sua vez, pressupõe a disposição de "poder-fazer" do locutor, ressaltando a aptidão deste ou, em outras palavras, destacando uma espécie de ânimo que lhe permite realizar tal ação.

Desse modo, o *sujeito-enunciador* parece se justificar a partir da mobilização de um outro *papel social* que assumiu durante a vida, o de *pesquisadora* voltada à área da Educação, e não apenas àquele que a deixou mais conhecida: o de *esposa* de Paulo Freire. Nesse sentido, percebemos que a autora é levada a ressaltar que possui

*capacidade* para narrar a vida e obra de Freire. Para Charaudeau (2008), situações como essa acontecem quando um locutor precisa evidenciar a sua competência ou, de alguma forma, quando essa habilidade foi posta em questão, tratando-se, portanto, de uma modalidade que se refere ao "poder-fazer" do enunciador (CHARAUDEAU, 2008).

Por fim, Araújo Freire (1996) ainda aponta uma terceira justificativa que a coloca em condição de escrever sobre Paulo Freire:

[...] o fato de nos conhecermos por quase todas as nossas vidas, desde 1937. Ano em que, após exaustivas e infrutíferas caminhadas de sua mãe pelas ruas do Recife à procura de uma escola onde Paulo pudesse estudar, ele foi acolhido por meu pai que lhe ofereceu esta possibilidade. Conheci-o nos corredores do Colégio Oswaldo Cruz, de propriedade de meu pai, Aluizio Pessoa de Araújo, naquele distante Recife de 1937, quando eu tinha apenas quatro anos de idade e ele, tardiamente, aos 17 anos incompletos, começava o segundo ano do curso secundário (ARAÚJO FREIRE, 1996, 1996, p. 27).

Como se pôde notar, o último argumento utilizado pela autora é sustentado a partir da evidenciação da categoria de língua *saber*. De acordo com Charaudeau (2008), tal categoria pressupõe que o enunciador seja testemunha de determinados fatos, colocando-o na condição de alguém apto a dizer/contar. Nesse sentido, é como se o fato de Araújo Freire (1996) conhecer o *sujeito-sobre-quem-se-conta*, desde os quatro anos, a pusesse numa espécie de lugar de verdade e, dessa maneira, conferisse *tom* e *caráter testemunhais* ao seu narrar.

Isso posto, podemos afirmar que, a partir da análise do primeiro parágrafo do texto escrito por Araújo Freire (1996), algumas categorias de língua perpassadas pelo *modo enunciativo* e sustentadas pelo comportamento *elocutivo* foram relevantes para que a autora se considerasse como alguém habilitada a contar sobre a vida e a obra de Paulo Freire: *apreciação*, *possibilidade* e *saber*. Tendo em vista tal constatação, começamos a nos questionar se não haveria, portanto, procedimentos discursivos que se entrelaçariam e se combinariam, predispondo e colocando alguns sujeitos em posição de *legitimidade* e de *credibilidade* para contar/narrar sobre o *outro*.

Desse modo, considerando a existência da condição de manifestação dessas três categorias de língua pelo *sujeito-enunciador*, propomos o aparecimento de um possível *efeito* decorrente dessa confluência de categorias: *o de justificativa*. Tal *efeito*, a nosso ver, serviria para legitimar certas condutas narrativas tomadas por *aquela(a)(s)-que-*



*conta(m)* durante o processo de evidenciação de uma existência, sustentadas pela especificações enunciativas *avaliação, motivação e modo de saber*.

Podemos afirmar, ainda, que esse *efeito de justificativa* diz respeito à inclinação de um indivíduo em se colocar como alguém habilitado/qualificado a dar contorno a uma vida, a partir de um dado *projeto de escritura*, desde que seu dizer seja perpassado pela confluência das três categorias de língua acima aludidas. Ao validarmos essa condição no âmbito das *narrativas de vida*, optamos, a partir de agora, por nomear a existência de tal circunstância linguístico-discursiva por parte *daquele(a)(s)-que-Conta(m)* como *justificativa de proposição de um projeto de escritura*.

Considerando o exposto, acreditamos que os *sujeitos-enunciadores* que justificam o seu aparecimento em determinadas *narrativas de vida* o fazem, principalmente, adotando um comportamento *elocutivo* ou, em outras palavras, centrando suas motivações a partir da consideração de seu próprio ponto de vista, a partir da tríade<sup>59</sup> esquematizada a seguir:

**Esquema 5** - *Justificativa de proposição de um projeto de escritura* acerca de uma *narrativa de vida*.



Fonte: Elaboração própria.

<sup>59</sup> Tal esquema foi proposto, por nós, a partir da análise do *corpus* e ao levar em consideração o fato de muitas *narrativas de vida* se constituírem a partir da alegação de que o seu *projeto de escritura* se sustenta a partir da tríade *apreciação, possibilidade e saber*.

A partir do panorama apresentado, consideramos que os *sujeitos-enunciadores* que assumem o comportamento *elocutivo*, mobilizam de maneira reiterada as categorias de língua aludidas ao adotarem uma perspectiva enunciativa voltada ao seu próprio ponto de vista, como faz Araújo Freire (1996), pois não pretendem, de modo geral, aderir a um comportamento que visa apagar seus posicionamentos nos *projetos de escritura* empreendidos, assim como acontece com o *delocutivo*.

Ao enunciar e mobilizar a categoria *apreciação*, Araújo Freire (1996) aciona o *papel social de esposa* para que o seu dizer se torne digno de crédito. É justamente a partir de sua percepção afetiva, dos sentimentos que nutre em relação *aquele-sobre-quem-se-conta*, que aquilo que ela narra assume relevância dentro de uma obra cujo interesse se centra na trajetória de uma existência, sob a ótica daquela que compartilhou minúcias de uma vida.

Vimos, assim, que a categoria *apreciação* é utilizada por Araújo Freire (1996) no processo de construção do percurso existencial de Paulo Freire, mas não podemos deixar de destacar a presença de outras duas: a *possibilidade* e o *saber*. Tais categorias se relacionam com a capacidade e o conhecimento que a autora evidencia ao se mostrar como alguém habilitada a contar sobre a vida do *outro*.

A *possibilidade*, manifestada por Araújo Freire (1996), só se concretiza tendo em vista a disposição assumida pela autora diante dessa empreitada discursiva. Soma-se a essa categoria uma outra: a do *saber* ligado ao conhecimento *daquele-que-se-põe-a-contar* a vida do *outro*. Este, por sua vez, só se materializa e se faz presente em razão dos *papéis sociais* que o *sujeito-enunciador* assumiu durante a vida do educador: *esposa, pesquisadora e amiga*.

Tendo em vista a identificação e a mobilização das categorias de língua utilizadas por Araújo Freire (1996) no *corpus* analisado, levantamos a hipótese de que, em *narrativas de vida* cujos *sujeitos-enunciadores* tenham desempenhado *papéis sociais* em relação à vida do *ser-sobre-quem-se-conta*, tais elementos<sup>60</sup> também estariam presentes nesses itinerários existenciais.

Mais à frente, Araújo Freire (1996) reitera o comportamento *elocutivo*, afirmando que irá registrar algumas informações sobre a vida e a obra de Paulo Freire a partir "[...] da percepção de mulher-esposa, de mulher-historiadora e, ao mesmo tempo, de mulher-amiga, pretendo registrar aqui algumas informações sobre a vida e a obra

---

<sup>60</sup> Fazemos referência, aqui, à tríade proposta, no Esquema 5, a partir das categorias de língua: *apreciação, possibilidade e saber*.

dele" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 27). Ao considerarmos esse trecho em destaque, podemos corroborar a hipótese aventada, a de que as categorias como *apreciação*, *possibilidade* e *saber* se combinam e legitimam a *justificativa de proposição de um projeto de escritura* acerca de uma *narrativa de vida*, sobretudo quando essa se calca a partir dos variados *papéis sociais* assumidos por *aquele(a)(s)-que-se-põe(m)-a-narrar*.

Ao considerarmos a referência dada por Araújo Freire (1996) ao *papel social* de *mulher-esposa*, percebemos que ela sustenta o seu dizer tomando como base a *apreciação*, pois irá registrar o que sabe a partir daquilo que sente, pelo viés do afeto, mas também consegue estabelecer um contraponto muito interessante, ao trazer outro posicionamento, quase antagônico, o de *mulher-historiadora*.

Ao trazer esse caráter historiográfico para a sua abordagem, percebemos que a autora se vale da *possibilidade*, que se relaciona com a capacidade assumida para realizar tal empreitada, justificada, portanto, pelo papel de destaque como *pesquisadora* reconhecida na área da Educação.

Além desses dois *papéis*, Araújo Freire (1996) retoma outro: o de *mulher-amiga*. Esse papel se associa ao *saber*, pois está diretamente ligado ao conhecimento acerca de determinada vida que, em tese, quanto mais próxima, mais compreendida e passível de ser explicada.

Tendo em vista todo o panorama apresentado até o momento e a consideração de que as categorias de língua identificadas na tríade<sup>61</sup> se estendem e, muitas vezes, são encontradas em outras *narrativas de vida*, acreditamos ser necessário reconhecer que os elementos apontados também são capazes de sinalizar um outro tipo de comportamento: o *alocutivo*. Em outras palavras, estamos afirmando que tal conjunção promoveria o estabelecimento de uma relação de força do locutor frente ao seu interlocutor, a partir do caráter interpelativo de seu dizer. É como se *aquele-que-se-põe-a-contar* fosse colocado em uma posição de superioridade, em razão dos procedimentos linguístico-discursivos que perpassam seus enunciados.

Nesse sentido, *àquela-que-narra* seria atribuído um estatuto que a autorizaria a interpelar o *outro*, que, no nosso caso, são os leitores da *narrativa de vida*. Esse *outro*, por sua vez, veria-se diante de uma situação que consideraria a presença e o dizer daquela que reúne um conjunto de características como detentora de uma *identidade*

---

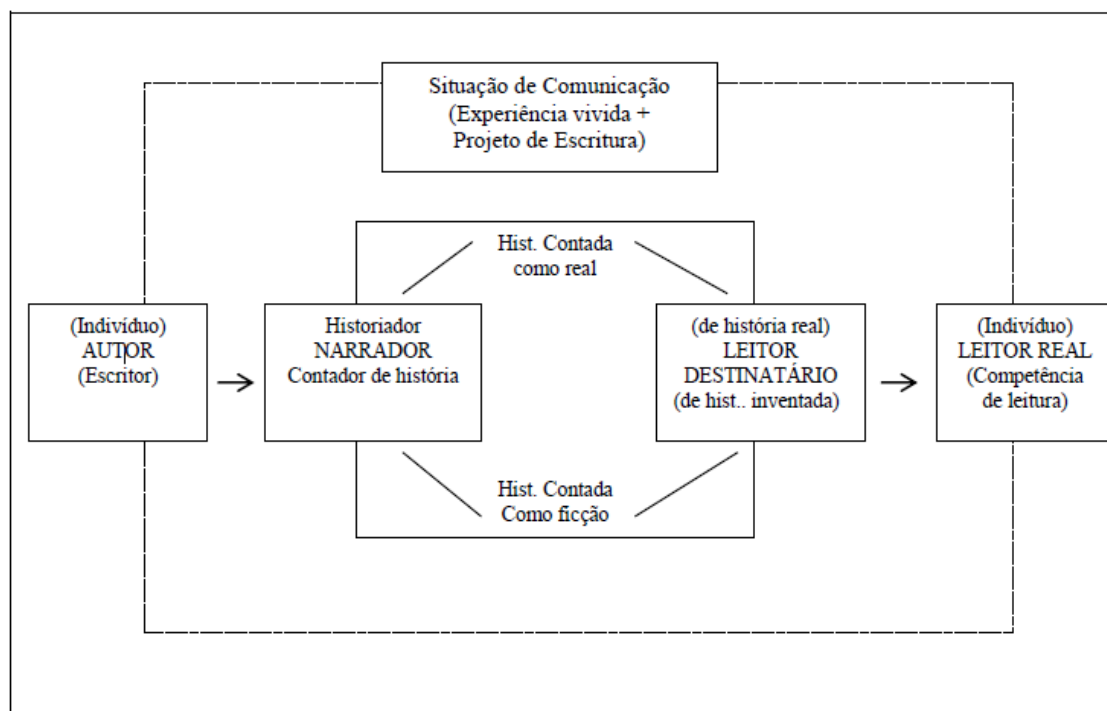
<sup>61</sup> Vide Esquema 5.

*discursiva* de credibilidade, calcada, em tese, pelo valor de verdade e de sinceridade, ao considerarmos os *papéis sociais* desempenhados.

Em última instância, podemos afirmar que Araújo Freire (1996) opta por adotar um comportamento *elocutivo*, sustentado pelo *modo de saber* na maior parte das vezes, mas sem deixar também de ser perpassado por avaliações subjetivas e motivadas. Ao mesmo tempo, somos levados a reconhecer que o dizer da autora ganha contornos típicos do comportamento *alocutivo* em razão da força e da *relação de influência* que adquire, sobretudo em decorrência das escolhas que faz no tocante aos procedimentos linguístico-discursivos que mobiliza.

Em face da exposição realizada até aqui, é necessário reservar ainda um espaço para a análise da *encenação narrativa*, proposta por Charaudeau (2008), levando em consideração os dois espaços de significação que a compõem. No primeiro deles, o externo ao texto - *extratextual*, encontram-se os dois parceiros da troca linguageira: o *autor* e o *leitor* "reais". Esses dois sujeitos, cujo objeto de troca é o *texto*, escrito ou falado, são seres portadores de *identidade social*. Já no segundo espaço, interno ao texto - *intratextual*, deparamo-nos com os dois sujeitos da narrativa: o *narrador* e o *leitor-destinatário*. Estes dois seres, cujo objeto de troca é uma forma particular de *texto*, são chamados de *seres de papel*, detentores, portanto, de *identidade discursiva*. Charaudeau (2008), assim, os representou:

**Figura 9** - Dispositivo da Encenação Narrativa proposto por Charaudeau (2008).



Fonte: Charaudeau (2008, p. 184)

Ao considerarmos ser relevante dedicarmos um espaço para tratar sobre o dispositivo da *encenação narrativa* e suas configurações (CHARAUDEAU, 2008), estamos evidenciando a necessidade de correlacionar, no âmbito das *narrativas de vida*, a identidade do *autor*, ou seja, *daquele(a)-que-se-põe-a-contar*, a partir de seu posicionamento como *indivíduo*, assumindo uma *identidade social* como *escritor* que, ao se desdobrar em *narrador-historiador*, evoca, para si, uma *identidade discursiva*.

Nesse sentido, todas as vezes que fazemos referência à autora Ana Maria Araújo Freire, neste trabalho, ocorre o processo de identificação específica, a partir de seu *nome próprio*, atribuindo *àquela-que-conta* uma biografia pessoal que, a nosso ver, tornou-se pública em razão do casamento com Paulo Freire. Assim, a menção à Araújo Freire (1996) se dá a partir de sua condição de *autora-indivíduo* presente diretamente na narrativa, cuja aparição explícita decorre de ela ter se colocado com testemunha de uma história vivida, sendo, portanto, detentora de uma *identidade social*.

Vale destacar que o caráter testemunhal atribuído a essa *autora-indivíduo* se sustenta a partir de sua *identidade social*, perpassada pelos vários *papéis (sociais)* assumidos/acionados por *aquela-que-narra*, *mulher-esposa*, *mulher-historiadora* e

*mulher-amiga*, possibilitando ao *leitor real* receber e confirmar a veracidade desse dizer em função de sua própria experiência de vida.

É válido que sobrelevemos, ainda, o acionamento de tais *papéis* a partir do campo social e do destaque que recebe ao se combinar com o aspecto discursivo. Tal associação se dá, a nosso ver, a partir da mobilização dos procedimentos linguístico-discursivos engendrados no *processo de escritura* de uma *narrativa de vida*, tornando-os mais relevantes quando os relacionamos às categorias de língua mencionadas e identificadas em nossa análise - *apreciação*, *possibilidade* e *saber* -, consideradas, por nós, como fundamentais àqueles sujeitos que se embrenham na aventura discursiva de narrar uma vida.

Já no que tange à *identidade discursiva*, fazemos referência ao indivíduo que desempenha um *papel social* particular como o de Araújo Freire (1996). A partir de sua vertente como *autora-escritora*, ela se desdobra em *narradora-historiadora* e evoca, para si, uma *identidade discursiva*. Ao assumir tal condição de *autora-escritora*, Araújo Freire (1996) toma a responsabilidade de implementar um *projeto de escritura*<sup>62</sup>, mas ao considerarmos o âmbito e o espaço das *narrativas de vida*, aquela que conta, a *narradora-historiadora*, assume o compromisso de organizar e (re) apresentar uma história de vida contada como se fosse a representação do *real*<sup>63</sup>.

Nesse sentido, podemos afirmar que Araújo Freire (1996) amalga a sua *identidade social (autora-indivíduo)* à *discursiva (autora-escritora)* e, assim, o seu *nome próprio* passa a funcionar como uma *estratégia* discursiva para o organizador da *narrativa de vida* em relação aos leitores da obra: a estratégia é gerar a expectativa por um encontro e uma busca pela verdade, sobretudo quando estes aspectos relacionam o *nome* aos *papéis* desempenhados por esse mesmo sujeito na esfera social. Soma-se a essa questão o fato de Araújo Freire (1996) ter escrito outros livros, ganhando relevância a sua condição/biografia pública de autora, legitimando ainda mais o seu estatuto de *autora-escritora*.

No que tange à condição assumida por Araújo Freire (1996), a de *autora-escritora*, é válido ressaltar também um aspecto relevante e diretamente relacionado às condições de produção de uma *narrativa de vida*: o *processo de narração* (CHARAUDEAU, 2008), que revela o *projeto de escritura* e o *saber escrever do*

---

<sup>62</sup> De acordo com Charaudeau (2008), um *projeto de escritura* irá depender das experiências individuais e coletivas que determinado sujeito conheceu como *escritor*, no *mundo das práticas da escritura* (literária ou não) (CHARAUDEAU, 2008, p. 186).

<sup>63</sup> Tomamos o *real* na mesma acepção de Charaudeau (2008), conforme nota de rodapé nº33.

*escritor*. O *escritor* é, então, testemunha de seu próprio ato de escritura e, através dele, de sua ideologia socioartística (CHARAUDEAU, 2008).

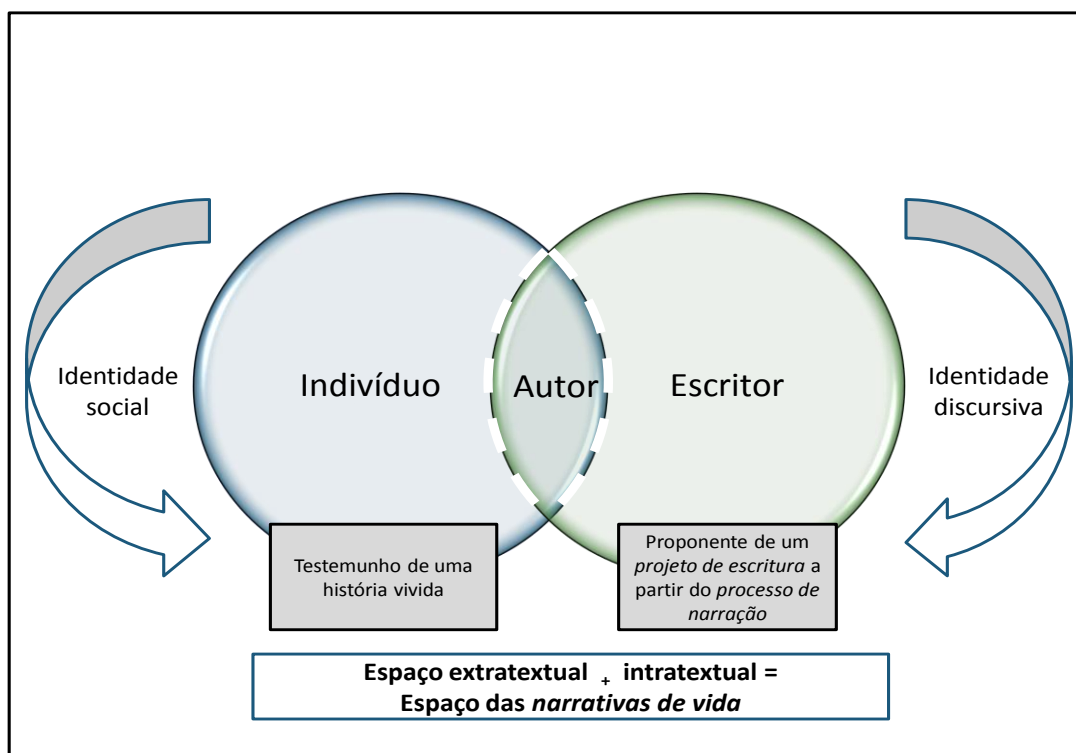
Desse modo, ao assumir uma *identidade social*, podemos dizer que Araújo Freire (1996) também o faz *discursivamente*, ao tomar para si a empreitada de escrever/narrar sobre a vida e a obra de Paulo Freire, a partir de um dos *papéis sociais* que mais se destacaram ao longo da vida, o de *esposa*, conforme se pode perceber a partir do título do texto que ela assina: *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire* por Ana Maria Araújo Freire.

A partir do exemplo analisado, consideramos haver uma espécie de fusão do *autor* em *narrativas de vida* cujo (s) *autor (es)-indivíduo (s)* apareçam explicitamente como personagens da narrativa ou como testemunhas de uma história vivida. Além dessa situação, acreditamos que o *autor*, ao assumir a condição de *autor-escritor* que dá testemunho de um *projeto de escritura*, por meio de um *processo de narração*, também passe por esse mesmo processo. Dada a validade do exposto, somos levados a afirmar que tal fusão leva o *autor* a se tornar um: *autor-indivíduo-escritor*.

Fazemos essa afirmação em razão do fato de que o *autor*, ao assumir certos *papéis sociais* em relação à vida do *ser-sobre-quem-se-conta*, empreende também um *projeto de escritura* que comporta um viés patêmico, seja ele qual for, no sentido de ser uma escrita perpassada por uma motivação de foro íntimo que funde as *identidades sociais (autor-indivíduo)* e *discursivas (autor-escritor)*.

Tendo em vista esse processo de fusão das identidades do *autor* e a sua pertinência no texto em tela, optamos por esquematizá-lo da seguinte maneira:

**Esquema 6** - Fusão das identidades do *autor* em *indivíduo* e *escritor* no âmbito do espaço das *narrativas de vida*.



Fonte: Elaboração própria.

A fusão do *autor* em *indivíduo* e em *escritor*, tornando-se um *autor-indivíduo-escritor*, dá-se especialmente em razão dos (s) *papel* (is) *social* (is) assumidos ao longo da vida. Contudo, merece relevo nesse contexto relativo às *narrativas de vida* o *nome próprio* daquele que se coloca como *escritor*. Tomando como exemplo o nosso *corpus*, mais especificamente o primeiro texto do *Prólogo* biográfico, podemos afirmar que a utilização do *nome* de Ana Maria Araújo Freire funciona como marca de uma realidade extratextual indubitável, que remete a uma pessoa real, solicitando, dessa forma, que lhe seja atribuída a responsabilidade da enunciação em última instância, notadamente marcada pelos *papéis sociais* desempenhados.

Além disso, admitimos que a presença do autor no texto não se reduz apenas ao *nome próprio*. Como afirma Lejeune (2008), há de se dar, ainda, a devida importância ao lugar concedido a esse nome, que está ligado “[...] por uma convenção social e também ao compromisso de responsabilidade de uma pessoa real, ou seja, de uma pessoa cuja existência é atestada pelo registro em cartório, passível de ser verificável” (LEJEUNE, 2008, p. 23).



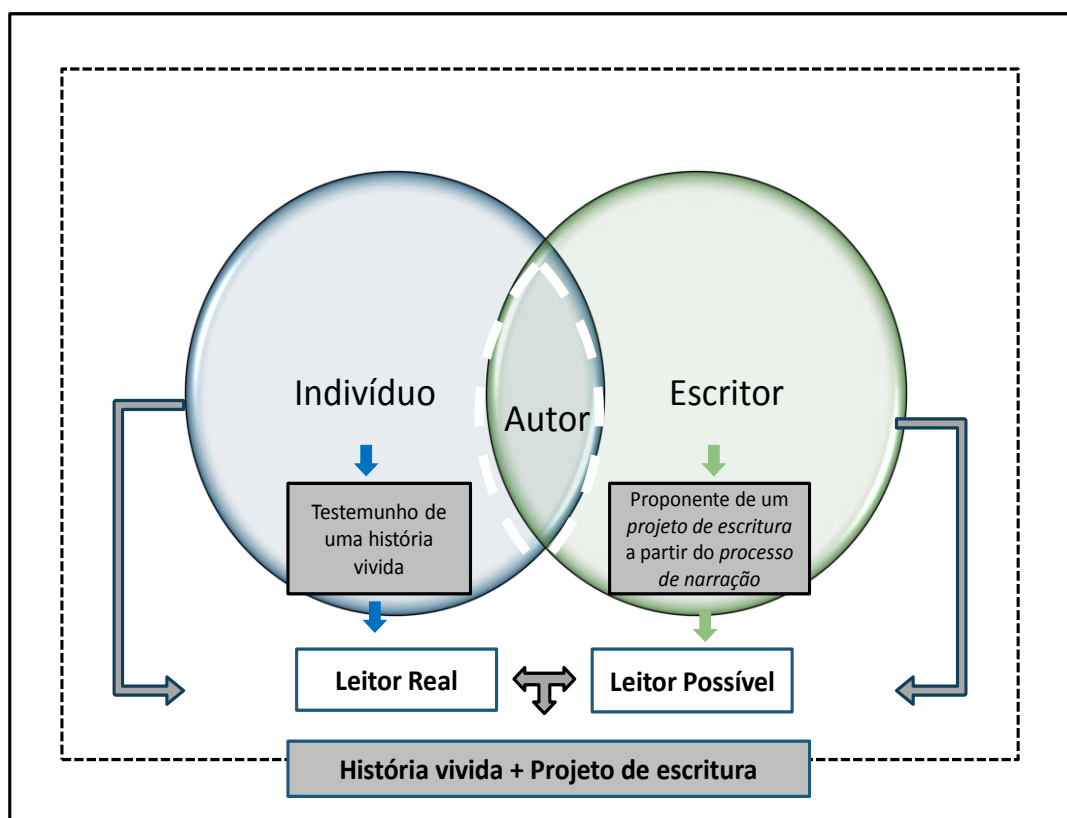
Ao assumirmos esse ponto de vista, dando destaque à questão do *nome próprio* e do lugar que ele ocupa, o *autor-indivíduo-escritor*, por meio de seu *projeto de escritura*, perpassado pelo testemunho de uma história pessoal, convoca o *leitor real* a receber e, principalmente, a verificar, em função de sua própria experiência, a veracidade dos fatos em relação ao ato de escritura do autor. De acordo com Charaudeau (2008), "[...] exige-se, ainda, que ele, *leitor real*, seja transformado pelas circunstâncias em *leitor possível*, determinando uma *competência de leitura* apropriada" (CHARAUDEAU, 2008, p. 186, grifos do autor).

Nesse sentido, é preciso que relacionemos a noção de *leitor possível* à proposição de um *projeto de escritura*. De acordo com Charaudeau (2008), ao dar contorno a um dado *projeto*, convoca-se uma outra instância - o *leitor possível*, que deve receber e reconhecê-lo como tal. Esse reconhecimento implica acatamento e compartilhamento de um *contrato comunicativo* que, a nosso ver, foi materializado em nosso *corpus* a partir dos *textos iniciais*, como explicitamos no segundo e quarto capítulos desta tese.

A fim de corroborarmos tal asserção, podemos ainda nos valer das considerações de Charaudeau (2008) acerca dessa questão. Para o autor, o *projeto de escritura* pode ser anunciado pelos próprios autores nos prefácios, preâmbulos, advertências ou mesmo nos títulos de obra, sendo esse o motivo pelo qual consideramos haver a existência e a demarcação desse espaço destinado à exposição do *projeto*.

Acreditamos, desse modo, que na elaboração do *Prólogo biográfico a quatro vozes* tenha havido um *contrato* semelhante ao apontado anteriormente. Inicialmente, consideramos ter ocorrido o fenômeno que chamamos de fusão do autor em - *autor-indivíduo-escritor* (conforme nos mostra o esquema 6). Em seguida, partimos do pressuposto de que a validação do que é dito no espaço do *Prólogo* passe, necessariamente, pela verificação realizada pelo *leitor real* em relação ao *nome próprio* e à *biografia pessoal* (da ordem e do espaço do *autor-indivíduo*), juntamente com o *nome próprio* e *biografia pública de autor* daquele que escreve (da ordem e do espaço *autor-escritor*). Tendo em vista tal fusão, consideramos ter havido a ativação do *leitor real* que, por sua vez, é convidado a validar a autenticidade dos fatos e, por conseguinte, dar-se-á contorno ao *leitor possível*, que se verá em condições de reconhecer o *projeto de escritura* dos autores/sujeitos dotados de *papéis sociais* no *Prólogo*. Tal situação pode ser esquematizada da seguinte forma:

**Esquema 7** - Fusão do *autor-indivíduo-escritor* a partir de um dado *contrato comunicativo*.



Fonte: Elaboração própria.

Remetendo-nos ao dispositivo da encenação narrativa, conforme mostrado na Figura 9, atemo-nos, neste momento, ao nível interno – *intratextual*, em que se deparam o *narrador* e o *leitor-destinatário*. Sendo assim, é preciso destacar o que Charaudeau (2008) propõe acerca desse espaço de significação. Inicialmente, o autor estabelece a existência de dois tipos de narradores, o *narrador-historiador* e o *narrador-contador*, sendo que o primeiro se caracteriza por organizar a representação da *história contada* da maneira *mais objetiva possível*, mais próxima dos fatos da realidade, utilizando arquivos, testemunhos e documentos, enquanto o último a toma como pertencente "[...] a um *mundo inventado*, criado por seu organizador, em relação com todos os outros mundos inventados, um mundo que não aceita outros códigos e outras leis além daqueles da ficção" (CHARAUDEAU, 2008, p. 187, grifos do autor).

Vale ressaltar que esses narradores - *historiadores* e *contadores*, considerados *seres de papel*, assumem uma mesma identidade em uma *narrativa de vida*, a *daquele-que-conta*; porém, eles suscitam leitores diferentes. Nessa perspectiva, quando um *narrador-historiador* é colocado em cena, pressupõe-se que esse sujeito irá contar uma

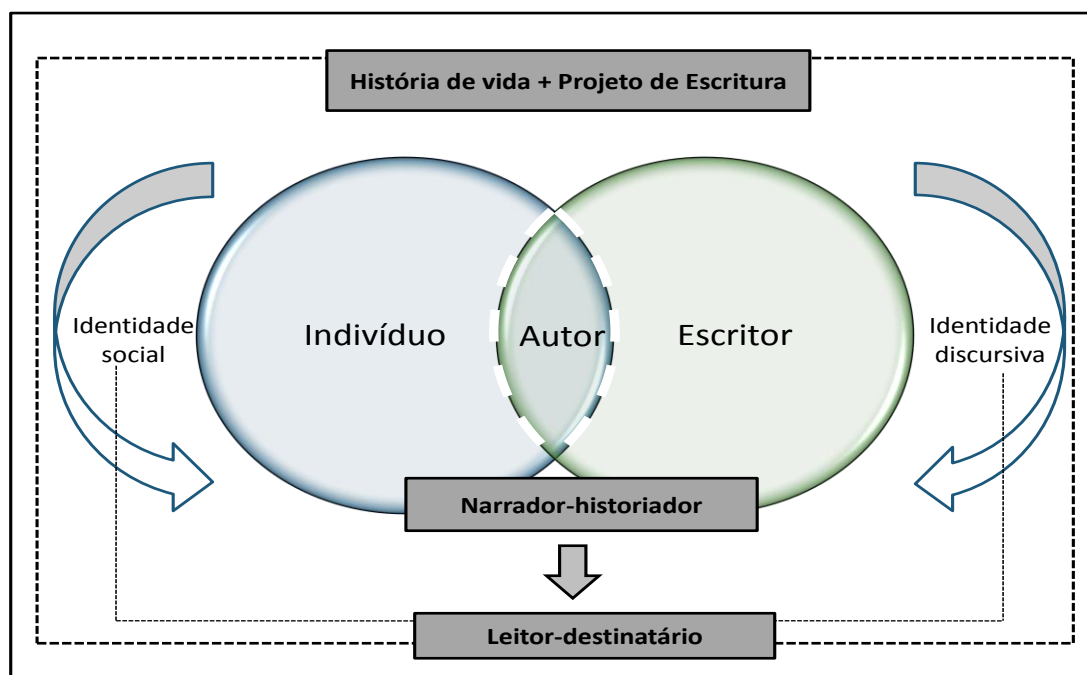
história a partir de uma representação objetiva e pertencente à realidade histórica, o que implica um *leitor-destinatário* que tome essa história como um relato representativo/real de uma trajetória. Em contrapartida, a presença de um *narrador-contador* requer que a história contada por esse sujeito pertença ao mundo da ficção e, por sua vez, demanda que o *leitor-destinatário* a receba e a compartilhe como uma invenção.

Mediante o exposto, somos levados a afirmar que na análise do *Prólogo biográfico*, a partir do texto assinado por Araújo Freire (1996), ocorre a fusão que propomos denominar como *autora-indivíduo-escritora*, tendo em vista a manifestação de sua porção *narradora-historiadora*. Araújo Freire (1996), por meio de seu dizer, estabelece uma espécie de *contrato de verdade*, ao recolher os fatos da realidade histórica e combinar suas duas identidades: a *social* e a *discursiva*. Essa combinação de identidades se dá, a nosso ver, em razão da evidenciação dos *papéis sociais* assumidos, os de *mulher-esposa*, *mulher-historiadora* e *mulher-amiga*, que se exteriorizam discursivamente à medida que a história é contada.

Nesse sentido, devemos compreender que a atividade *contar*, assumida por Araújo Freire (1996), acolhe uma dimensão maior, percorrendo um caminho que vai além da historiografia de uma vida, uma vez que os pontos de vista enunciados na obra se alicerçam a partir de uma história real, notadamente perpassada por elementos da subjetividade *daquela-que-conta*, sobretudo pelo seu *papel* de *esposa*, como podemos ver no título do texto que assina.

Levando em conta tal exposição, elaboramos um esquema ilustrativo que denota a fusão desse autor, a combinação dessas identidades e a evidenciação da porção *narrador-historiador* em circunstâncias que envolvam *narrativas de vida* a partir da interpelação do *leitor-destinatário*. Tal leitor considera que a manifestação e a instauração desse tipo de narrador na tessitura e trama textual o colocam em posição legítima para dar início a um dado *projeto de escritura* que perpasse a temática existencial. Essa situação pode ser assim estruturada:

**Esquema 8** - Fusão do *autor-indivíduo-escritor* (Ana Maria Araújo Freire) pela combinação das *identidades sociais e discursivas*.



Fonte: Elaboração própria.

Uma vez explicitado o dispositivo da *encenação narrativa* (CHARAUDEAU, 2008) e algumas reformulações apresentadas por nós, no que diz respeito à configuração do espaço das *narrativas de vida*, passaremos, agora, ao exame de um trecho do texto de Araújo Freire (1996). Nele, evidencia-se a porção *narradora-historiadora daquela-que-conta*, justificada pelo próprio *papel social* que a autora do texto arroga para si: o de *mulher-historiadora*. Nesse fragmento, o *sujeito-enunciador* afirma que irá mencionar, passo a passo, algumas das contribuições do teórico na área político-educacional pelo mundo, a partir da compreensão de Paulo Freire sobre o assunto, destacando que

[...] seria impossível elencar todos os esforços de Paulo Freire, seja no Brasil, seja os espalhados pelos mais diversos países, mencionarei, passo a passo, no corpo deste trabalho, algumas das suas contribuições e os reflexos delas na área político-educacional por todo o mundo. Acrescentarei também iniciativas em torno da compreensão de educação de Freire tomadas em várias partes dos diferentes continentes (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 27).

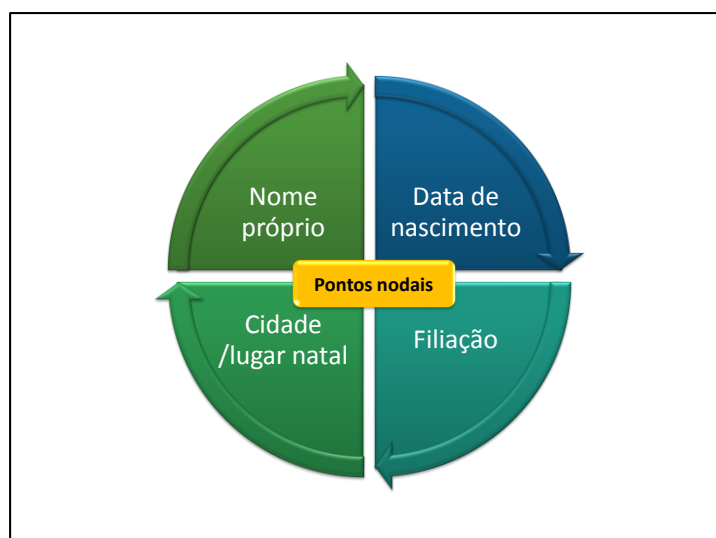
Como se pôde ver, Araújo Freire (1996) se apresenta como *autora-escritora* à medida que explicita o seu *projeto de escritura*, mas também imbrica-se no texto o seu

*papel social de mulher-historiadora*, levando-nos a corroborar a fusão que propomos, anteriormente: *autora-indivíduo-escritora*. Nesse *continuum*, revela-se outro sujeito que, diferentemente de antes, pertence, agora, ao espaço intratextual da narrativa, deixando transparecer sua porção *narrador-historiador*.

Ao dar continuidade ao seu *processo de narração*, Araújo Freire (1996) mostra, mais uma vez, a porção acima explicitada, na medida que ao empreender um *projeto de escritura*, atribuirá elementos identificatórios à narrativa, o que, a nosso ver, poderiam ser chamados de *pontos nodais*. Em nossa compreensão, esses pontos se relacionariam a zonas de convergências de uma vida, como direito a ter *nome próprio*, *data de nascimento*, *cidade/lugar natal* e *filiação*, embora saibamos que tais aspectos nem sempre se tornam evidentes a todos os sujeitos, por uma série de desventuras. Entretanto, mesmo que essas zonas sejam desconhecidas em sua origem, é preciso destacar que elas farão parte do percurso existencial de qualquer indivíduo inserido no mundo social.

A recorrência de tais elementos dentro de uma *narrativa de vida* pode ser representada da seguinte maneira:

**Esquema 9** - Pontos nodais de uma *narrativa de vida*.



Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista o exposto, podemos afirmar que é como se Araújo Freire (1996) conferisse, discursivamente, por meio da *narrativa de vida* que empreende, principalmente pelo *papel social de esposa* e a partir desses *pontos nodais*, uma carteira de identidade ao *sujeito-sobre-quem-se-conta*, fazendo com que o narrador de tal

trajetória se "[...] apresente como um historiador que conta, *a posteriori*, acontecimentos que se produziram, após haver reunido um certo número de documentos e testemunhos" (CHARAUDEAU, 2008, p. 192) sobre *aquele-que-se-narra*:

Este famoso educador, Paulo Reglus Neves Freire, conhecido no Brasil e no exterior apenas como *Paulo Freire*, nasceu em Recife, PE, em 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 28, grifos nossos).

Ainda no que concerne ao *nome próprio*, Araújo Freire (1996) o destaca fazendo referência ao "nome de pia", ou seja, o de batismo do teórico, embora enfatize uma espécie de segunda identidade assumida pelo educador, a partir do nome *Paulo Freire*. Acerca dessa questão, Lejeune (2008) afirmou que

[...] o primeiro nome recebido e assumido - o nome do pai - e sobretudo o nome próprio, que nos distingue dele, são, sem dúvida, dados fundamentais na história do *eu*. Prova disso é que o nome nunca nos é indiferente, quer o adoremos ou o detestemos, quer aceitemos o que nos foi dado ou que tenhamos preferido escolhê-lo nós mesmos: isso pode resultar num sistema generalizado de jogos ou fugas ou na maneira como se brinca com aquelas letras, nas quais cada um de nós acredita instintivamente que se depositou a essência de seu ser (LEJEUNE, 2008, p. 41).

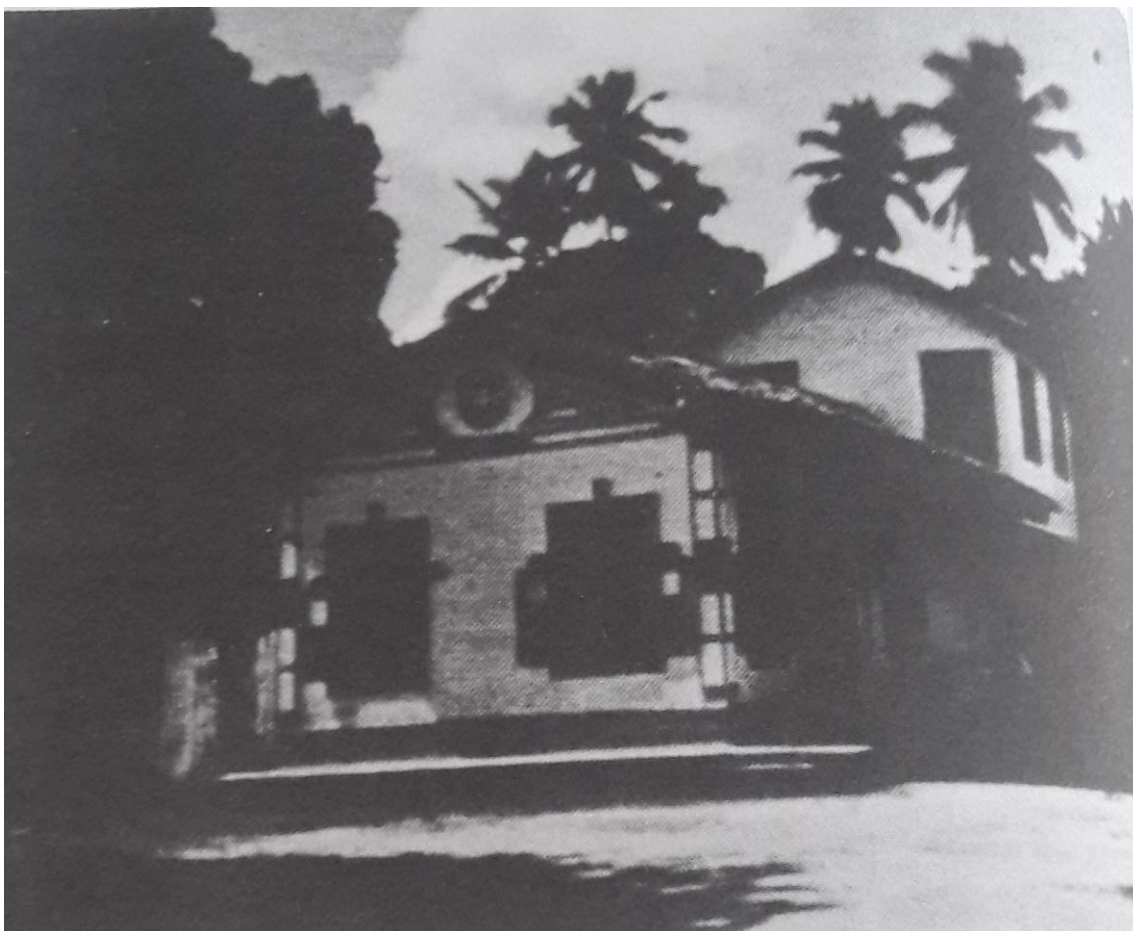
Assim, ao reiterar o uso do nome *Paulo Freire - identidade social* pela qual o educador ficou conhecido mundo afora, Araújo Freire (1996) destaca, na verdade, o posicionamento que melhor parece permear a construção discursiva desse percurso existencial. Do mesmo modo, ao fazer referência a zonas de convergência de uma vida - *pontos nodais*, a autora tende a estabelecer uma espécie de *mapeamento de uma trajetória* que, a nosso ver, implica apresentação de um itinerário biográfico desde o primeiro até o último dia vivido (em casos de narrativas póstumas), ou, ainda, até o momento em que seu deu a produção discursiva sobre determinado relato de vida.

Outro recurso utilizado para corroborar o *mapeamento de uma vida* é a inserção de fotografias. Araújo Freire (1996), por exemplo, reproduz a imagem da casa onde Paulo Freire nasceu, fazendo tal retrato funcionar como uma espécie de comprovação de seu dizer, principalmente, aqueles que fazem menção à infância de Freire. Ademais, podemos afirmar que esses *acréscimos narrativos*, tais como a fotografia, atendem,

ainda, a uma função memorialística, como se obedecessem a movimentos que se dispõem a atestar a veracidade do que ali é enunciado.

Em uma última instância, podemos admitir que a anexação de tais elementos à *narrativa de vida*, especialmente ao longo do *Prólogo biográfico a quatro vozes*, assume um *efeito* bastante interessante, o de *constatação*. Para além desse *efeito*, percebemos que ocorre o que Silva (2008) denominou de *vocação narrativa*. Para o autor, a composição e a disposição das fotografias é motivada pela intenção de preservação da *memória*, pelos registros fotográficos e pela mensagem apresentada na organização narrativa.

**Figura 10** - Casa onde nasceu Paulo Freire.



Fonte: Araújo Freire (1996, p. 28).

Nesse contexto, somos levados a afirmar que as fotografias que se apresentam ao longo da *narrativa de vida*, tanto as que compõem o texto assinado por Araújo Freire (1996) quanto as que outros autores farão uso no *Prólogo*, formam uma espécie de

"álbum fotográfico bionarrativo". A nosso ver, tal álbum assume contornos de um arquivo, pois além de preservar dados e se deter a registrar determinados momentos, apresenta-os de modo organizado e sistematizado, estabelecendo, portanto, uma *dimensão-argumentativa-imagética* em relação àquilo que se pretende evidenciar nesse percurso existencial.

Acerca da inserção de fotografias em uma *narrativa*, sobretudo a *de vida*, é convidativo que ressaltemos o seu poderoso *efeito testemunhal*. Atribuímos tal *efeito* ao fato de essas *imagens*, em sua maioria, serem produzidas por um terceiro sujeito, ou seja, nem *autor*, nem *leitor*, configurando-se como uma peça que está fora do discurso, inserida de modo a criar um testemunho impessoal sobre o *sujeito-objeto-da-narrativa*, ao mesmo tempo que é meticulosamente escolhida para ilustrar determinado posicionamento enunciativo.

Esse *efeito* gerado pela inserção de fotos é decorrente, principalmente, daquele que visa conferir veracidade à narrativa. Ao mesmo tempo, a fotografia, tal como a tratamos neste trabalho, parece atender a um desejo do *leitor possível*: o *poder-ver*, dado pela curiosidade daquele que experiencia a *narrativa de vida* como leitor. É válido esclarecermos, ainda, que não se mencionou a autoria na maioria dos registros, o que nos possibilita afirmar que um outro possível *efeito* seria o de a fotografia ser ela mesma um *em-si*, já que parece ser independente de um olhar, um momento e um contexto, assim como de um outro sujeito que a tenha produzido.

Desse modo, a fotografia se assemelharia a uma presença fantasmática que aparece aqui e ali no discurso, dando a impressão de que independe de um sujeito que a tenha fabricado, coletado e inserido no texto. Ao considerarmos pertinente esse aspecto, destacamos, mais uma vez, a *dimensão argumentativo-imagética* de tais registros, justamente por levarmos em conta que se trata de uma argumentação implícita, diluída e, talvez, dissimulada, na *empreitada narrativa* de um sujeito que se detém a contar sobre uma vida.

Realizados tais esclarecimentos a respeito da presença de fotografias e de seus possíveis *efeitos* em uma trajetória existencial, passemos, então, ao exame de um trecho da narrativa em que recebe destaque a primeira qualificação atribuída a Paulo Freire. De acordo com Araújo Freire (1996), o *sujeito-sobre-quem-se-conta* é um educador *famoso*, conhecido no Brasil e no exterior, como podemos ver a seguir: "Este *famoso educador*, Paulo Reglus Neves Freire, conhecido no Brasil e no exterior apenas como Paulo Freire" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 28, grifos nossos).



Notem que a autora outorga a este sujeito a *nomeação educador*, posicionando-o a partir de um dado *papel social*. Nesse *continuum*, cabe que se faça um adendo em relação a essa *nomeação*, pois o estatuto de *educador*, utilizado, por nós, de maneira recorrente e corriqueira neste trabalho, foi uma forma de substituímos e evitarmos a repetição exaustiva do nome *Paulo Freire*. Assim, todas as vezes que lançamos mão dessa *nomeação*, fazíamos com esse estrito objetivo - substituição a partir de um sinônimo - da mesma maneira que procedemos com a palavra *teórico*.

Mediante o exposto, interessa-nos, a partir de agora, observar como essas *nomeações* e *qualificações* são combinadas, atentando-nos aos seus *efeitos* e à observação de como eles se ajustam para a formação de um todo discursivo, considerando, principalmente, *aquela-que-counta*, que, nesse caso, é Araújo Freire (1996), e a perspectiva que ela assume.

De maneira similar e a partir dos *textos iniciais*, especificamente a *Apresentação*, Gadotti (1996b) também faz uso da *nomeação educador*, de modo análogo à Araújo Freire (1996). Tal fato comprova, mais uma vez, esse misto enunciativo que a autora propõe: o de adotar uma perspectiva discursiva perpassada pelos *papéis sociais* de *mulher-esposa*, *mulher-amiga* e *mulher-historiadora*, sobrelevando, nesse caso, o seu último papel, ao fazer referência ao *sujeito-sobre-quem-se-counta*, a partir do *procedimento de identificação*.

Nesse contexto, é preciso nos atentarmos para o caráter patêmico do qualificador *famoso*, pois a sua utilização evidencia o realce que se pretende dar ao *ser-sobre-quem-se-counta*, especialmente ao considerar a visão subjetiva *daquela-que-narra*. Ao fazer uso desse adjetivo, Araújo Freire (1996) estabelece, no âmbito discursivo, uma espécie de promessa, pois espera-se que ela ressalte o motivo pelo qual Paulo Freire pôde ser caracterizado de tal forma, justificando, portanto, o que outrora havia escrito:

Como seria impossível elencar todos os esforços de Paulo Freire, seja no Brasil, seja os espalhados pelos mais diversos países, mencionarei, passo a passo, no corpo deste trabalho, algumas das suas contribuições e os reflexos delas na área político-educacional por todo o mundo. Acrescentarei também iniciativas em torno da compreensão de educação de Freire tomadas em várias partes dos diferentes continentes (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 27).

Além do exposto, é necessário pontuarmos outro caráter concernente ao adjetivo *famoso*. Consideramos que ele não se correlaciona com a proposta pedagógica de Paulo

Freire, opondo-se, portanto, ao campo semântico do qualificador. Como se sabe, a perspectiva freireana se fundamenta a partir de uma concepção humanista, ao proporcionar ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão. Nesse sentido, Freire considerava que havia criado um *método* de aprender, e não propriamente de ensinar, muito mais próximo a uma Teoria do Conhecimento do que uma metodologia de ensino propriamente dita, levando-nos a afirmar que Araújo Freire (1996), ao fazer uso do adjetivo *famoso*, posiciona-se, de certa forma, de maneira antagônica ao que o próprio teórico apregoava acerca de instâncias relativas ao sucesso e a fama.

É preciso salientar que não estamos tentando implementar, neste trabalho, uma análise que negue a relevância e o alcance das teorias do educador; porém, apontamos como o qualificador *famoso* é capaz de depor, neste caso, contra a explicitação de uma corrente ideológica e marcar o posicionamento enunciativo que parece ser mais evidente, o da *mulher-esposa*, a partir de uma construção subjetiva do mundo. Em vista do exposto, percebe-se, aqui, contornos de uma *imagem* heroificada.

Mais adiante, Araújo Freire (1996) se põe a contar sobre aspectos voltados à infância, à adolescência e às primeiras experiências profissionais de Paulo Freire. Acerca dessa primeira fase, a autora afirma que foi a própria mãe de Freire que iniciou a alfabetização do futuro educador, partindo de recursos escassos, utilizando o chão do quintal da casa onde nasceu, em Recife. O *sujeito-enunciador* alinhava, assim, uma situação de pobreza e simplicidade:

Começou a leitura da palavra, orientado pela mãe, *escrevendo palavras com gravetos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu*, na Estrada do Encanamento, 724, no bairro da Casa Amarela, como *tanto gosta de lembrar e de dizer* (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 28, grifos nossos).

A autora também reforça essa simplicidade quando faz referência a como Freire gostava de lembrar e contar que seu percurso inicial tinha se dado a partir da leitura da palavra, como ela mesmo salientou. Ao fazer tal afirmação, constrói-se a *imagem* de um *indivíduo cuja infância foi pura*, quase alva.

Ao nos voltarmos para outra fase, a da adolescência, Araújo Freire (1996) constrói um relato marcado por antagonismos, uma vez que ao se deter a contar sobre esse período refere-se sobre a mudança de cidade, transferência de Recife para Jaboatão,

etapa assinalada, segundo a autora, como de "[...] dor e prazer, sofrimento e amor, angústia e crescimento" (FREIRE, 1996, p. 28-29).

Como se pôde ver, no excerto destacado, dá-se contorno a um ser que, embora tenha passado por tantos momentos difíceis em sua trajetória, foi capaz de se reconstruir e tornar-se o que é, hoje. Para tanto, Araújo Freire (1996) destaca a tortura experimentada pelo falecimento do pai, a angústia vivida pela mãe, mediante uma situação penosa: viúva e com quatro filhos pequenos para cuidar, as provações materiais e o próprio conflito interior: a transformação física que dá vazão aos arroubos juvenis, passando pelas mudanças corpóreas:

Aos 10 anos de idade foi morar nas vizinhanças da capital pernambucana, em Jaboatão, uma cidadezinha 18 quilômetros distante de Recife que, para Paulo, tem sabor de *dor e de prazer, de sofrimento e de amor, de angústia e de crescimento*. Nela, Paulo, aos 13 anos de idade, experimentou a dor da *perda* de seu pai, conheceu o prazer de conviver com os amigos e conhecidos que foram solidários naqueles tempos difíceis, sentiu *o sofrimento quando viu sua mãe, precocemente viúva*, lutar para sustentar a si e a seus quatro filhos, fortaleceu-se com o amor que entre eles aumentou por causa das dificuldades que juntos enfrentaram, sofreu a angústia devido às coisas perdidas e *às provações materiais*, espantou-se com o crescimento de seu corpo, mas, sem deixar que o menino o abandonasse definitivamente, permitiu que o adulto fosse conquistando espaço em sua existência. À medida que via seu corpo crescer, sentia também sua paixão pelo conhecimento aumentar (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 28-29, grifos nossos).

Ao ressaltar que o corpo físico de Paulo Freire crescia, no auge de seus 13 anos, o *sujeito-enunciador* evidencia que a porção *menino* de Freire ainda era presente, numa analogia a uma *imagem pueril*. A partir de um jogo contrastivo entre o que significa *ser menino* e *ser adulto*, Araújo Freire (1996) dá contorno ao processo evolutivo do educador. Segundo a autora, à medida que seu corpo crescia, aumentava em igual proporção a paixão pelo conhecimento, o que nos leva a afirmar que a forma de narrar de Araújo Freire (1996) adquire um tom bastante subjetivo, sugerindo, até mesmo, uma conotação/*feito poético*.

Mais adiante, percebemos o aparecimento de mais traços subjetivos ao relato à medida que a autora faz referência ao lugar, não o de *origem/natalício*, mas aquele de *estabelecimento*, o de fixação de raízes na vida de Paulo Freire - Jaboatão. Acerca desse território, Araújo Freire (1996) escreveu:

*Mas foi também em Jaboatão que sentiu, aprendeu e viveu a alegria no jogar futebol e no nadar pelo rio Jaboatão vendo as mulheres, de cócoras, lavando e 'batendo' nas pedras a roupa que lavavam para si, para a própria família, e para as famílias mais abastadas. Foi lá também que aprendeu a cantar e assobiar, coisas que até hoje tanto gosta de fazer, para se aliviar do cansaço de pensar e das tensões da vida do dia-a-dia; aprendeu a dialogar na 'roda de amigos' e aprendeu a valorizar sexualmente, a namorar e a amar as mulheres e por fim foi lá em Jaboatão que aprendeu a tomar para si, com paixão, os estudos das sintaxes popular e erudita da língua portuguesa. Assim Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e não-ser, o poder e não-poder, o querer e não-querer. Assim forjou-se Freire na disciplina da esperança. Foi em Jaboatão que Paulo concluiu a escola primária (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 29-30, grifos nossos).*

Como se pôde ver, Araújo Freire (1996) dá contorno a uma *imagem de simplicidade* ao afirmar que Paulo Freire, como ela mesma destacou, gostava de jogar futebol e nadar pelo rio Jaboatão. Além disso, a autora ressaltou hábitos que o educador mantinha até a fase adulta, como cantar e assobiar, bem como dialogar com seus amigos a partir de rodas de conversa.

Embora a autora dê espaço para tratar sobre costumes acerca da adolescência do educador, é válido considerar que ela igualmente versa sobre questões afetivas, asseverando que o teórico aprendeu a se valorizar, a namorar e a amar as mulheres em Jaboatão, alinhavando uma *imagem de homem maduro*, mesmo à frente de assuntos de ordem passional.

Ainda nesse *continuum* acerca da relação estabelecida com o seu *lugar de estabelecimento*, Araújo Freire (1996) afirma ter sido em Jaboatão que o teórico aprendeu "[...] a tomar para si e, com paixão, os estudos da sintaxe popular e erudita da língua portuguesa" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 30), deixando clara a posição determinante que esse lugar ocupa na narrativa para a construção do homem que Paulo Freire viria a se tornar: alguém que, desde a infância, dedicou-se à leitura da palavra por meio das mãos de sua mãe, desenvolvendo, posteriormente, o *Método Paulo Freire*, que propiciou a alfabetização de milhares de pessoas e o tornou conhecido mundialmente.

Dado o exposto, podemos afirmar que ocorre uma espécie de deslizamento da centralidade e da importância do *lugar de origem*, que, muitas vezes, é tomado como decisório e constituinte em uma *narrativa de vida*, para o *lugar de estabelecimento*, aquele que, sendo escolhido ou não, torna-se fundador de uma identidade. Ao que

parece, Araújo Freire (1996) tende a constituir a *identidade narrativa*<sup>64</sup> de Paulo Freire a partir desse lugar, pois, como ela mesma destaca, Jaboatão foi um "[...] espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e não-ser, o poder e não-poder, o querer e não-querer" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 29-30, grifos nossos).

Em seguida, a autora aborda o percurso formativo de Paulo Freire, após ter concluído a escola primária em Jaboatão. Araújo Freire (1996) também evidencia as escolas pelas quais Freire passou, com destaque para o colégio de propriedade de seu pai, Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, onde terminou os cursos fundamental e pré-jurídico, ingressando aos 22 anos de idade, na Faculdade de Direito do Recife. Acerca de tal escolha, o *sujeito-enunciador* reitera que a opção de Freire se deu em razão de não existir, na época, outra formação na área de Ciências Humanas, em nível superior, que pudesse prepará-lo para a carreira de educador:

Em seguida, fez o primeiro ano ginásial no Colégio 14 de Julho que, funcionando no bairro de São José, era na verdade um prolongamento do Colégio Francês Chateaubriand, situado na Rua da Harmonia, 150, Casa Amarela, onde se realizavam os exames finais. Após este primeiro ano de estudos secundários sob a tutela do professor de matemática Luiz Soares, ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, também em Recife. Neste educandário, completou os sete anos dos estudos secundários – cursos fundamental e pré-jurídico – ingressando, aos 22 anos de idade, na secular Faculdade de Direito do Recife. Fez esta “opção” por ser a que se oferecia dentro da área de ciências humanas. Na época não havia em Pernambuco curso superior de formação de educador (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 30, grifos da autora).

Araújo Freire (1996) faz uma breve alusão à primeira união de Paulo Freire, no ano de 1944, com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Ao abordar tal enlace, é como se a autora cumprisse mais uma etapa da *empreitada narrativa*: o de abordar fatos que, na maioria das vezes, atuam como divisores de água na condução de uma vida como parece ser o *casamento*, especialmente ao considerarmos sua importância histórica no início do século XX:

Antes de ter concluído seus estudos universitários, casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 33).

---

<sup>64</sup> Paul Ricoeur, em sua obra, *Tempo e Narrativa* (1994), aborda o conceito de *identidade narrativa*. Para o autor, tal identidade implica a narração de uma vida que indica o contexto das ações e situações a partir do qual podemos identificar a pessoa.

A fim de registrar e atestar esse matrimônio, a autora insere uma fotografia de Elza Freire à época do casamento. É interessante notar que nesse registro não aparece Paulo Freire, o que nos leva a acreditar que parece ter havido uma espécie de silenciamento narrativo do *papel social* de Freire como *esposo*, em sua primeira união, diferentemente do que se observa em relação à autora do texto, como se poderá ver a seguir:

**Figura 11** - Elza Maia Costa de Oliveira (1916-1986), primeira esposa de Paulo Freire.



Fonte: Araújo Freire (1996, p. 30).

Outro ponto abordado por Araújo Freire (1996) diz respeito ao início da carreira de Freire como professor do Colégio Oswaldo Cruz, educandário que o tinha recebido na adolescência. A autora justifica que o trabalho como docente poupou o educador de ir lutar na Segunda Grande Guerra, fazendo com que o ofício, juntamente a seu corpo franzino, fosse considerado instrumento de redenção e, até mesmo, de salvação. Alinhava-se, aqui, a *imagem de um homem salvo pela paixão pela docência*.

Ainda nesse tempo, tornou-se professor de língua portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, educandário que o tinha acolhido na adolescência. É interessante lembrar *que foi este trabalho de professor de Português mais seu corpo franzino que o pouparam de ir lutar com a F.E.B. nos campos da Itália, quando da II Grande Guerra* (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 33, grifos nossos).

Mais adiante, após tratar sobre a experiência de Paulo Freire na docência, no mesmo estabelecimento de ensino no qual havia estudado, Araújo Freire (1996) afirma que Freire foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, o que o permitiu ter contato com a educação de adultos/trabalhadores. De acordo com a autora, tal fato fez o educador perceber as reais necessidades de que o país tinha em relação à alfabetização e, a partir dessa asserção, o *sujeito-enunciador* pôde, a nosso ver, apresentar o mote gerador e condutor da saga empreendida pelo teórico, ou, em outras palavras, a *bandeira da alfabetização hasteada por toda uma vida*:

Após a experiência de docência no mesmo estabelecimento de ensino em que havia estudado, foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria através de um acordo com o governo Vargas. *Aí teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização.* Freire ocupou o cargo de Diretor desse setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente do mesmo de 1954 a 1957 (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 33, grifos nossos).

Embora possa parecer patêmica e se constitua como tal a afirmação do levante de uma *bandeira de vida*, em um primeiro momento, podemos nos valer da declaração feita por Fiori (1987), no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, para corroborá-la. Ao iniciar esse prefácio, o autor se vale de uma citação de Paulo Freire, a qual reitera o sentido mais exato da alfabetização, ou seja, o fato de os sujeitos se colocarem como autores e testemunhas da história, biografando e historicizando-se, permitindo-nos dizer que o significado da alfabetização para o educador é semelhante ao que Araújo Freire (1996) propôs. Acerca desse processo, Fiori (1987) pontuou:

‘Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha da história, isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se’. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo *método* de alfabetização, tem como idéia animadora toda a amplitude humana da ‘educação como prática da liberdade’, o que, em regime de dominação, só se pode produzir e

desenvolver na dinâmica de uma pedagogia do oprimido (FIORI, 1987, p. 5, grifos do autor).

Desse modo, tendo em vista o que Fiori (1987) expôs acerca da amplitude e do significado da alfabetização, especialmente a partir da alusão às próprias palavras de Paulo Freire sobre a alfabetização, sentimo-nos mais confortáveis em empreender uma análise discursiva da biobibliografia do educador, sobretudo, à luz da teoria proposta por Machado (2009, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015, 2016) no que se refere às *narrativas de vida*. Ao abordarmos a concepção de alfabetização de Freire, reconhecemos que iremos discorrer sobre a vida e a historicidade intrínseca do educador, atestando que a corrente teórica basilar deste trabalho é, por si mesma, fértil e apropriada ao nosso *corpus*.

Após fazer referência ao tema da alfabetização, Araújo Freire (1996) afirma que Freire fundou o *Instituto Capibaribe*, ao lado de pessoas interessadas em criar uma escola transformadora, cujo interesse era o de aprofundar questões que se voltavam a respeito do porquê, para quê e do como ensinar e aprender a partir dos princípios pedagógicos que acreditava, tornando esse lugar uma referência até os dias de hoje. Nesse sentido, percebemos que a autora alinha uma *imagem de um educador precursor*, como se pode ver:

Ao lado de outros educadores e pessoas interessadas na educação escolarizada, sob a liderança de Raquel Castro, fundou nos anos 50 o *Instituto Capibaribe*. Instituição de ensino privado conhecida até hoje em Recife pelo seu alto nível de ensino e de formação científica, ética e moral voltada para a consciência. (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 33).

Em seguida, Araújo Freire (1996) assevera que a primeira experiência de Paulo Freire no Ensino Superior se deu a partir da disciplina Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, posteriormente incorporada à Universidade do Recife. A autora, ainda, destaca que foi após a obtenção do título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese *Educação e atualidade brasileira*, que ocorreu a *nomeação* de Freire como professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Mais adiante, o *sujeito-enunciador* menciona que foi após a emissão de uma portaria que Freire se tornou Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes:



Em fins de 1959, prestou concurso e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira”. Esta titularidade assegurou-lhe, através da Portaria nº. 30, de 30 de novembro de 1960, assinada pelo Reitor João Alfredo da Costa Lima, a nomeação de professor efetivo (nível 17) de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, tendo tomado posse em 2 de janeiro de 1961. No ano seguinte, pela Portaria nº. 37, de 14 de agosto de 1961, assinada pelo mesmo reitor, foi-lhe também conferido o certificado de Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes, uma vez que o concurso tinha lhe dado, por força da lei vigente, além do título de doutor, o de Livre-Docente. Freire tomou posse nesta função em 23 de abril de 1962, diante da Congregação da escola, conforme convite anteriormente distribuído pela Secretaria da mesma, datado de 18 de abril de 1962 (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 34).

Percebemos, nesse excerto, um novo contorno dado à *imagem* de Paulo Freire. Freire assumia, outrora, funções de direção de órgãos como o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de Recife para, agora, atuar como docente da Universidade de Recife. É como se houvesse uma espécie de deslizamento da *imagem* de educador que se dedicava à alfabetização, norteadora de suas principais bases epistemológicas. Diante dessa nova circunstância, Freire amplia e legitima um outro lugar e posicionamento: o de *teórico ligado à educação*.

Sob essa mesma perspectiva, a construção da *imagem de teórico ligado à educação*, Araújo Freire (1996) faz alusão aos "Conselheiros Pioneiros", do qual Paulo Freire fez parte em razão do "notório saber" que lhe era atribuído. A fim de dar corpo e sustentar sua argumentação a respeito do inegável conhecimento de Freire, a autora se vale de procedimentos de construção objetiva do mundo, como à menção a datas, números de lei, artigos e decretos que se configuram em uma estratégia argumentativa bastante interessante que visa legitimar o *papel social* ocupado por Freire, embora o teórico não se detivesse, em um primeiro momento, a formação *nata*<sup>65</sup> que se esperava de um conselheiro, a de educador:

Paulo Freire foi também um dos “Conselheiros Pioneiros” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. “Conselheiros Pioneiros”, conforme demonstram os registros nos arquivos, foi a expressão com a qual os próprios integrantes se autodenominaram. Esses primeiros conselheiros, em número de quinze, foram escolhidos pelo governador Miguel Arraes, de acordo com a lei, dentre as

<sup>65</sup> Ao afirmarmos que Paulo Freire não detinha a formação nata que se esperava de um educador, estamos fazendo alusão a sua primeira formação, a de bacharel em Direito. Entretanto, não desconhecemos que, *a posteriori*, Freire obteve o título de doutor a partir da defesa da tese *Educação e atualidade brasileira*.

“pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação e cultura” do Estado pernambucano. Eles tomaram posse em novembro de 1963 e, conforme lei estadual preconizada pelo artigo nº. 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61, foram responsáveis pela elaboração do Primeiro Regimento do Conselho, o qual foi aprovado pelo mesmo governador que os escolheu através do Decreto nº. 928, de 03 de março de 1964, publicado no *Diário Oficial*, em 06 de março subsequente. (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 35, grifos da autora).

Como já ressaltado, anteriormente, Paulo Freire cursou Direito pela proximidade com a área de Ciências Humanas. Entretanto, todos os cargos assumidos por Freire, citados meticulosamente por Araújo Freire (1996), pareceram adequados em razão da *imagem* que se atribuiu a Freire ao longo da narrativa, aquele cuja *educação/alfabetização se tornou bandeira de vida*.

Além dessa *imagem*, dá-se contorno à outra, a de que "o notório saber" de Freire, conforme pontuou Miguel Arraes, é capaz de sobrepor-se à formação genuína do educador - Bacharel em Direito. Desse modo, o teórico assume uma *imagem* ligada à *excepcionalidade*, que se relaciona ao *efeito de conhecimento* (MACHADO, 2016), atribuído a determinado sujeito quando o saber se torna evidente/explicito.

Outro aspecto que Araújo Freire (1996) dá contorno diz respeito à postura adotada por Freire em relação à educação. De acordo com o teórico, era preciso ir além da alfabetização, tornando-se eminente educar socialmente, exigindo que se conhecesse os problemas sociais que perpassavam o contexto do educando. Além disso, a autora aborda uma outra vertente importante do pensamento freireano, o destaque dado às minorias, dentre elas as mulheres, dando contorno à *imagem* de um homem muito à frente de seu tempo, ou *revolucionário*:

Paulo falava em educação social, falava na necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de se estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social. Acrescentava o relator que aos próprios educandos caberia, em parte, programar seus conteúdos de estudos e que se deveria estimular o trabalho pedagógico nos mocambos para que a mulher superasse suas condições de miséria mudando a natureza de suas próprias práticas domésticas (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 36, grifos da autora).

Como se pôde ver, a construção de uma *imagem de um homem revolucionário* não é, por si só, exagerada, tampouco desmedida, uma vez que Paulo Freire foi exilado e permaneceu durante muito tempo fora do país. Na época, a principal justificativa apontada para a o exílio de Freire se calcava em uma concepção de educação contrária à do governo vigente, o que fez Paulo Freire carregar o estigma, em uma percepção tradicionalista, de *pedagogo da indignação*:

Enquanto muitos representantes da sociedade política hegemônica da época pensavam e tentavam equacionar soluções para o desenvolvimento econômico, alguns da sociedade civil se indignavam com a pobreza, as injustiças sociais e o generalizado analfabetismo de nosso povo. Freire foi um destes e assim foi se tornando, desde aquele período, *o pedagogo da indignação* (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 36, grifos da autora).

Tal estigma era acompanhado por frequentes questionamentos levantados por Freire em relação à cotidianidade de ações discriminatórias em uma sociedade preponderantemente patriarcal e elitista, conforme destacou Araújo Freire (1996). Nesse sentido, a educação, para o teórico, tornou-se um ato político, visão que lhe causou o exílio.

Além disso, Freire atribuía a miséria à política adotada no Brasil. Nas palavras de Araújo Freire (1996), a política era impiedosa e secular, capaz de impedir as pessoas de "[...] serem, terem, saberem e poderem" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 36). Essa posição levou o educador a assumir uma *imagem* que, a nosso ver, aproxima-se à que Getúlio Vargas tentou evocar para si, a de *pai dos pobres*<sup>66</sup>, a partir de uma luta contínua em favor dos menos favorecidos:

Sua pedagogia continha a percepção clara da cotidianidade discriminatória da nossa sociedade até então preponderantemente patriarcal e elitista. Apontava soluções de superação das condições vigentes, avançadas para a época, dentro de uma concepção mais ampla e mais progressista: *a da educação como ato político*. Tudo isso era novo no Brasil que ainda reproduzia, impiedosa e secularmente, a interdição dos corpos dos desvalorizados socialmente, que, assim,

---

<sup>66</sup> Durante o período do Estado Novo, o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), aparelho de publicidade da *Era Vargas*, dirigido por Lourival Fontes, referia-se a Getúlio Vargas como *O pai dos pobres*, implantando na população brasileira uma espécie de culto à personalidade do presidente. É necessário pontuar que não nos interessa, aqui, discutir se tal *imagem é verdadeira* (ou não), apenas aludimos a partir de um *imaginário sociodiscursivo* que se criou em relação a Paulo Freire naquela época. É válido destacar, ainda, que esse imaginário atribuído a Freire não se relaciona à *imagem de um educador populista*, mas está ligada a um evidente traço de humanização, comumente encontrado/conferido a Paulo Freire.

viviam proibidos de ser, ter, saber e poder (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 36, grifos nossos).

Ao afirmarmos que Freire assume uma *imagem* próxima a de *pai dos pobres*, a de *educador em favor dos menos favorecidos socialmente*, nós o fazemos em razão de Araújo Freire (1996) se valer de uma descrição aparentemente objetiva, a partir da mobilização dos verbos *ser*, *ter*, *saber* e *poder*, mas que se faz, evidentemente, patêmica. É por meio da interdição daqueles que já são tidos como *desvalorizados*, como ela mesma destaca, que se constrói a carga semântica positiva dessas ações que, tradicionalmente, são de força (voz) ativa. A esses excluídos, ao que parece, tudo é relegado, assim como a própria existência.

A nosso ver, Araújo Freire (1996) reitera tal *imagem*<sup>67</sup> quando afirma que Freire forja e se assume, a partir de sua práxis, como *pedagogo do oprimido*, ao valorizar aquilo que é inerente ao entorno popular e ao propor "[...] um mundo de possibilidades" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 37). Percebemos, assim, um outro tipo de *imagem* que se constrói, a de *educador progressista* e, ao mesmo tempo, *humanista*:

Freire forjava-se, pela práxis vivida, como pedagogo do oprimido – mesmo sem ter ainda escrito a *Pedagogia do oprimido* – porque partia do saber popular, da linguagem popular, da necessidade popular, respeitando o concreto deles, o cotidiano de limitações deles. Além disso, não ficando no ponto de partida, apresentava uma proposta de superação deste mundo de submissão, de silêncio e de misérias, apontando para um mundo de possibilidades (ARAÚJO FREIRE, p. 37).

Já no que tange ao *Método Paulo Freire*, Araújo Freire (1996) afirma se tratar de uma metodologia muito utilizada, porém, com algumas adaptações. Ele também destaca a situação de muitos verem esse *método* a partir de uma visão reducionista, compreendendo-o como puro conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 37).

Ainda sobre o *método*, a autora ressalta que o considera um convite. Ao fazer menção a tal, acreditamos que Araújo Freire (1996) mobiliza, na narrativa, o que Charaudeau (2010) chamou de *tópica patêmica*. Para o autor, as tópicos se relacionam às emoções e podem ser organizadas a fim de produzirem determinados *efeitos* no âmbito discursivo, de acordo com os *imaginários sociodiscursivos* que as instauram.

---

<sup>67</sup> A *imagem de educador em favor dos menos favorecidos socialmente*.

Nesse sentido, ao afirmar que o "convite" de Freire ao alfabetizando adulto é aquele que se volta para a saída da empatia e do conformismo de "demitido da vida", percebemos a manifestação da tópica da *esperança* (CHARAUDEAU, 2010), a partir da adesão ao *Método Paulo Freire*. Assim parece ilustrar o trecho:

O 'convite' de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de 'demitido da vida' em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O 'ser-menos' das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 37, grifos da autora).

Nesse contexto, podemos dizer que a tópica da *esperança* se caracteriza, como afirma Charaudeau (2010), como responsável por trazer um benefício, muitas vezes, acompanhado de um acontecimento feliz, que possibilitaria uma melhora do destino.

Acerca do *método*, Araújo Freire (1996) destaca que ele obedece às normas metodológicas e linguísticas, mas vai além delas, "[...] porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 37, grifos da autora). Desse modo, ao dar contorno a essa perspectiva, a autora, mais uma vez, estabelece uma relação entre o *Método Paulo Freire* e a tópica charaudiana da *esperança*, a partir da perspectiva de que a alfabetização seria o instrumento possibilitador dessa melhora.

Ao atribuímos tal contorno ao *método*, vamos ao encontro do modo como Araújo Freire (1996) qualificou, anteriormente, o seu proponente: *revolucionário*. Nessa mesma acepção, poderíamos dizer que a metodologia desenvolvida por Freire propicia "[...] a supressão de uma condição de submissão, imersão e passividade daqueles que não conhecem a palavra escrita" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 38).

É devido a esse caráter revolucionário do *Método Paulo Freire* e à compreensão de educação como ação libertadora para um grande número de brasileiros que a autora atribui a motivação do exílio de Paulo Freire. Acerca dessa questão, Araújo Freire (1996) pontuou:

Concluiria esta abordagem sobre o *Método Paulo Freire* dizendo que a alfabetização do povo brasileiro – porque quando o criou jamais pensava que ele se expandiria pelo mundo – era, então, no bom sentido da palavra, uma tática educativa para atingir a estratégia necessária: a politização do povo brasileiro. Nesse sentido, é *revolucionário* porque ele pode tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles e aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita. A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos pólos oprimido-opressor, antes, pretende re-inventar, em comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mando, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade. Assim, Paulo Freire esteve no exílio por quase dezesseis anos, exatamente porque compreendeu a educação dessa maneira e lutou para que um grande número de brasileiros e brasileiras tivesse acesso a este bem a eles negado secularmente: o ato de ler a palavra lendo o mundo (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 38).

A autora também destaca a participação de Freire em movimentos que privilegiavam a participação das massas, a exemplo do Movimento de Cultura, evidenciando, assim, a *imagem* de um *educador popular*<sup>68</sup>:

Paulo Freire, extrapolando a área acadêmica e institucional, engajou-se também nos movimentos de educação popular do início dos anos 60. Foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (M.C.P.) do Recife, e nele trabalhou, ao lado de outros intelectuais e do povo, no sentido de, através da valorização da cultura popular, contribuir para a presença participativa das massas populares na sociedade brasileira (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 40).

Amalgama-se à *imagem* de *educador popular* a de *progressista*, cuja origem se dá com a participação do povo, como podemos ver a seguir:

Por suas concepções de educador popular progressista, influenciou a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, realizada com

---

<sup>68</sup> Não é nosso interesse tratarmos, mais especificamente, sobre o caráter popular de Paulo Freire, entretanto julgamos pertinente propor uma distinção acerca do que consideramos ser a *imagem de educador popular* e *populista* neste trabalho para que não sejam tomadas como sinônimas. Consideramos que a *imagem de educador popular* atribuída a Paulo Freire se relaciona com a de um sujeito que se preocupa verdadeiramente com o povo. Nesse sentido, Freire é alguém que desenvolveu um método de Alfabetização - *Método Paulo Freire* - que também buscou a consciência política das massas, considerando a participação ativa dos menos favorecidos socialmente frente ao governo como essencial para supressão das desigualdades. Já o *educador populista* é, a nosso ver, aquele que tem por objetivo angariar o apoio e confiança popular, principalmente das classes menos abastadas, apresentando-se como detentor de propostas e metodologias capazes de solucionar os mais diversos déficits educacionais. Este tipo de educador pode chegar, em alguns casos, a deslegitimar outras vertentes e abordagens pedagógicas e, até mesmo, propor medidas autoritárias com vistas a dominar e sistematizar um campo de atuação.

sucesso pelo então governo popular do Prefeito Djalma Maranhão, de Natal, Rio Grande do Norte. Ao organizar e dirigir a campanha de alfabetização de Angicos, também no Rio Grande do Norte, Freire ficou mais conhecido nacionalmente como educador voltado para as questões do povo. Logo depois, foi para Brasília a convite do recém-empossado Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do governo Goulart, para realizar uma campanha nacional de alfabetização. (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 40-41).

Acerca dessa campanha, Araújo Freire (1996) destacou que foi por meio do *Método Paulo Freire* que o educador ambicionava alfabetizar 5 milhões de adultos em um restrito colégio eleitoral brasileiro, cerca de 11 milhões de eleitores nos idos dos anos 1960, o que significava um grande avanço na representação política brasileira. Ao fazer tal afirmação, a autora evidencia ainda mais as *imagens* de Paulo Freire - *educador popular e progressista*, direcionando-o a assumir um novo estatuto: *o benfeitor da pátria* e, por extensão, *o da democracia*:

Nasceu assim, sob sua coordenação, o Programa Nacional de Alfabetização, que pelo *Método Paulo Freire* tencionava alfabetizar, politizando, 5 milhões de adultos. Estes poderiam, pela lei vigente da época, fazer parte, em futuro próximo, do ainda restrito colégio eleitoral brasileiro do início dos anos 60. Tinham votado na recente eleição presidencial, na qual saíram vencedores o Sr. Jânio da Silva Quadros e João Belchior Goulart, apenas pouco mais de 11 milhões e seiscentos mil eleitores. (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 41).

Como se pôde ver, Araújo Freire (1996) atribui esse processo de descortinamento e acesso aos direitos fundamentais por meio da instauração do Programa Nacional de Alfabetização, permeado pelo *método* desenvolvido por Freire. É como se o educador passasse a ser visto como o *benfeitor da pátria*, justamente por propor aos menos favorecidos a percepção das injustiças que os assolavam e a necessidade de lutarem por essas mudanças a partir de sua metodologia.

Araújo Freire (1996), também, tenta atribuir contornos não-heroificados a Freire, mas, mesmo quando afirma que "o educador levou consigo o *pecado de ter amado demais o seu povo* e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 42, grifos nossos), percebe-se, ainda, o contorno de uma *imagem de redentor* que, no auge dos seus 43 anos, depara-se com um novo país como pátria: a Bolívia.

No seu processo de alfabetização, estes novos eleitores, provenientes das camadas populares, seriam desafiados a perceber as injustiças que os oprimiam e a necessidade de lutar por mudanças. As classes dominantes identificaram a ameaça e, obviamente, colocaram-se contra o Programa, que, oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto n°. 53.465, foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto n°. 53.886. Por duas vezes, em Recife, Paulo Freire foi obrigado a vir ao Rio de Janeiro responder a inquérito policial-militar. Sentindo-se ameaçado, asilou-se na embaixada da Bolívia e partiu para aquele país em setembro de 1964, com apenas 43 anos de idade, levando consigo o “pecado” de ter amado demais o seu povo e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões. Queria contribuir na construção da consciência dos oprimidos e na busca pela superação de sua secular interdição na sociedade (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 42).

Como se pôde perceber no excerto acima, Araújo Freire (1996) tentou ressaltar o caráter revolucionário do *método* de alfabetização de Paulo Freire, mas destacou, veementemente, o fato de o teórico não aderir à violência nem buscar o poder pela via das armas. Assim, a autora evidencia a *imagem* de um *educador revolucionário* e, ao mesmo tempo, *pacifista*:

Jamais falou ou foi adepto da violência ou da tomada do poder pela força das armas. Esteve desde jovem a refletir sobre a educação e a se engajar nas ações políticas mediadas pela prática educacional que pode ser transformadora. Lutou e vem lutando sem descanso por uma sociedade mais justa e menos perversa, como gosta de dizer, por uma sociedade realmente democrática, na qual não haja repressores contra oprimidos, na qual todos possam ter voz e vez. (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 42).

Posteriormente, a autora trata sobre o exílio de Paulo Freire, mencionando os diversos países pelos quais ele passou e os trabalhos que ele desenvolveu na América do Sul e Norte, Europa e África. Araújo Freire (1996) aborda ainda o regresso do educador ao Brasil, em 1980, após 16 anos de exílio, e as inúmeras manifestações de apoio recebidas por figuras ilustres, merecendo destaque a carta enviada por Henfil<sup>69</sup> ao presidente Ernesto Geisel, em 1979 (Figura 12):

---

<sup>69</sup> Henrique de Sousa Filho, mais conhecido como Henfil, foi desenhista, jornalista e escritor. Ficou célebre por desenhos com forte teor político-social, atuando de forma marcante nos movimentos políticos e sociais do país, ao lutar contra a ditadura e em favor da redemocratização do país e da anistia aos presos políticos.



**Figura 12** - Carta de Henfil ao presidente Ernesto Geisel, em janeiro de 1979.

**QUE PAÍS É ESTE?**

*Exmo. Sr. Presidente Ernesto Geisel,*

*Considerando as instruções dadas por V. S<sup>a</sup>. de que sejam negados passaportes aos senhores Francisco Julião, Miguel Arraes, Leonel Brizola, Luiz Prestes, Paulo Schilling, Gregório Bezerra, Márcio Moreira Alves e Paulo Freire.*

*Considerando que, desde que nasci, me identifico plenamente com a pele, a cor dos cabelos, estatura, cultura, o sorriso, as aspirações, a língua, a música, a história e o sangue destes oito senhores.*

*Considerando tudo isto, por imperativo da minha consciência e honestidade de princípio, venho por meio desta devolver o passaporte, que, negado a eles, me foi concedido (certamente por engano) pelos órgãos competentes do seu governo. Juro pela minha mãe, que eu pensava estar vivendo em meu país há 34 anos!*

*Solicito a compreensão de V. S<sup>a</sup>. no sentido de me conceder um prazo de 30 dias para que eu possa desocupar o seu país com todos os meus pertences em direção à minha (e a dos 8) verdadeira pátria, o Brasil.*

*Desculpe o engano. Que confusão, siô!*

*Atenciosamente,*  
**Henfil**, janeiro de 1979

*P.S.: Só prá me informar: que país é este?*

Fonte: Adaptado de Araújo Freire (1996, p. 43).

Como foi possível observar, Araújo Freire (1996) se vale da inserção de um outro tipo de arquivo, a carta. A utilização de tal recurso assume, a nosso ver, a função estratégico-discursiva de *captação*, visto que corrobora o contorno heroificado atribuído ao *sujeito-sobre-quem-se-conta*, ao longo da *narrativa de vida*. Além disso, acreditamos que a inclusão da correspondência no texto tenha produzido um *efeito* patêmico interessante em seu auditório, pois os leitores da narrativa tenderão a validar, ainda mais, o posicionamento expresso, principalmente ao levar em consideração o sujeito discursivo que a assina a carta, Henfil, e o (s) *papel (is) social (is)* que ele ocupa.

Podemos justificar a afirmação de produção de um *efeito* patêmico pelo fato de a carta se tratar, naquela circunstância de construção narrativa, de palavras póstumas que ganham ainda mais força ao se relacionar à história de vida de seu enunciador. Ademais, acreditamos que a correspondência tenha produzido um *efeito* específico em Geisel, o *patêmico-narrativo*, pois é a partir do relato comovente do compatriota de Paulo Freire que o presidente confere o primeiro passaporte brasileiro ao educador. Consideramos, assim, que tal documento se transforma em uma espécie de salvo-conduto e em uma primeira possibilidade de abertura para que Freire pudesse regressar ao seu país de origem. Acerca dessa questão, Araújo Freire (1996) afirma:

[...] Freire ganha seu primeiro passaporte brasileiro em junho de 1979 e, em agosto do mesmo ano, sob o clima da anistia política, chega ao Brasil pelo Aeroporto de Viracopos, SP, onde foi recebido, calorosamente, por parentes, amigos e admiradores para, conforme afirmou à imprensa brasileira naquele momento, ‘re-aprender meu país’ (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 43, grifos da autora).

Além da carta escrita por Henfil, Araújo Freire (1996) insere outro documento no seu texto que também se configura como uma *estratégia de captação* do público leitor. Trata-se de um *parecer*, dado por Rubem Alves, solicitando a reintegração do cargo público de Freire e a transferência deste para a Unicamp. Ao introduzir um parecer como esse na narrativa, consideramos que a autora tenha tido por objetivo suscitar emoções em seus leitores, levando-os a crerem naquilo que é dito, sobretudo, se considerarmos o espaço da *mise-èn-scene* discursiva utilizado por ela.

**Figura 13** - Reprodução do parecer solicitado pela reitoria da UNICAMP ao Conselho Diretor, na pessoa do Professor Titular Rubem Alves.

*“O objetivo de um parecer, como a própria palavra o sugere, é dizer a alguém que supostamente nada ouviu e que, por isto mesmo, nada sabe, aquilo que parece ser, aos olhos do que fala ou escreve. Quem dá um parecer empresta os seus olhos e o seu discernimento a um outro que não viu e nem pôde meditar sobre a questão em pauta. Isto é necessário porque os problemas são muitos e os nossos olhos são apenas dois...”*

*Há, entretanto, certas questões sobre as quais emitir um parecer é quase uma ofensa. Emitir um parecer sobre Nietzsche ou sobre Beethoven ou sobre Cecília Meireles? Para isto seria necessário que o signatário do documento fosse maior que eles e o seu nome mais conhecido e mais digno de confiança que aqueles sobre quem escreve...*

*Um parecer sobre Paulo Reglus Neves Freire.*

*O seu nome é conhecido em universidades através do mundo todo. Não o será aqui, na UNICAMP? E será por isto que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avalista?*

*Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. As teses que já se escreveram sobre seu pensamento formam bibliografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e a sua prática educativa, se publicados, seriam livros.*

*O seu nome, por si só sem pareceres domésticos que o avalisem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quisesse acrescentar a este nome a sua própria “carta de apresentação” só faria papel ridículo.*

*Não. Não posso pressupor que este nome não seja conhecido na UNICAMP. Isto seria ofender aqueles que compõem seus órgãos decisórios.*

*Por isso o meu parecer é uma recusa em dar um parecer. E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse.*

*Mas ele se sustenta sozinho.*

*Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir.*

*A questão é se desejamos tê-lo conosco.*

*A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado.*

*É bom dizer aos amigos:*

*‘ – Paulo Freire é meu colega. Temos salas no mesmo corredor da Faculdade de Educação da UNICAMP...’*

*Era o que me cumpria dizer.”*

Em vista do exposto, consideramos que Araújo Freire, ao reproduzir o parecer de Rubem Alves em seu texto, intensifica as várias *imagens* de contorno heroificado atribuídas a Freire ao longo da narrativa, especialmente quando as relacionamos ao principal *papel social* que ocupou na vida *daquele-ser-sobre-quem-se-conta*: o de *esposa*.

Esse contorno é recorrente em todo o texto assinado pela autora, haja vista a repetição do qualificador *famoso* para se referir à trajetória do educador, como podemos observar no trecho que se segue:

Este parecer datado de 25 de maio de 1985, escrito por Rubem Alves, Professor Titular II, está protocolado sob n°. 4.838/80, nos registros administrativos da Universidade Estadual de Campinas. Coisas da burocracia estatal paulista que esperou cinco anos para outorgar-lhe a titularidade, justamente a um educador que, além de estar dando sistematicamente suas aulas semanais na Faculdade de Educação da própria Universidade, nos cursos de graduação e nos de pós-graduação, era *famoso* em todo o mundo há muito mais do que cinco anos, como sabemos e o parecer evidencia (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 45-46, grifos nossos).

Como se pôde ver, o adjetivo *famoso* evidencia uma construção subjetiva acerca do *ser-sobre-quem-se-conta*, mas se reveste de uma percepção perpassada por um imaginário ligado ao senso-comum, externo ao Brasil. Ao afirmar que todo o mundo já o conhecia, Araújo Freire (1996) dá contorno, desse modo, à *imagem* de um *educador célebre e afamado*.

Após ter demonstrado o caráter eminente de Paulo Freire, a autora se põe a tratar sobre uma porção mais íntima dele, a vida amorosa-conjugal. Inicialmente, Araújo Freire (1996) afirma que, após a morte de sua primeira *esposa*, em outubro de 1986, o educador abateu-se. Contudo, ao fazer uma opção pela vida, decidiu-se casar com ela em 27 de março de 1988.

É interessante notar que Araújo Freire (1996) faz uma alusão muito pequena ao casamento de 42 anos do educador com sua primeira cônjuge, haja vista que a autora, em momento anterior e de maneira breve, apenas se referiu ao matrimônio de Paulo e Elza Freire. É válido lembrar, ainda, que o *sujeito-enunciador* apenas inseriu a fotografia de Elza, e não a do casal, em uma espécie de movimento que parece querer dissimular/silenciar o *papel* da primeira *esposa* de Freire.

Com a morte de sua primeira esposa, em outubro de 1986, *Freire abateu-se até quando, optando pela vida, casa-se novamente, em 27 de março de 1988, no Recife, com a autora desta biografia*. Depois de termos sido amigos na infância, pudemos nos reencontrar no curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica. Eu era aluna-orientanda e ele professor orientador. Ambos viúvos. Nossa relação ganhou novo significado. Sentimos que, ao carinho de amigos, somaram-se a paixão e o amor. Casamo-nos (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 46, grifos nossos).

Para dar contorno a esse enaltecimento de Araújo Freire (1996), percebemos que ocorre uma espécie de silenciamento discursivo e imagético do matrimônio entre Paulo e Elza Freire. Esse emudecimento se manifesta a partir da omissão de alguns fatos na narrativa, tendo em vista que apenas se alude a existência dessa etapa de vida de Freire, sem que sejam mencionados maiores detalhes.

Para que não digamos que não tenha havido menção a essa união, foi inserida uma fotografia do educador junto a sua família, em meio à *narrativa de vida*, quando a autora versava sobre um assunto muito diferente: as primeiras experiências do professor no nível superior. No entanto, esse registro que poderia se apresentar como um vestígio desse enlace foi esmaecido, novamente, por Araújo Freire (1996), uma vez que o retrato contava com outros sujeitos que não faziam parte daquela linhagem, como se pode ver a seguir:

**Figura 14** - Paulo Freire junto a sua família.



Fonte: Araújo Freire (1996, p. 34). Em pé, à direita, Paulo Freire e sua primeira esposa, Elza. No alto, da direita para a esquerda, as filhas: Madalena (2ª), Fátima (4ª) e Cristina (6ª). Joaquim está no colo, olhando para a mãe; Lutgardes só nasceria no ano seguinte.

Outra explicação para esse silenciamento pode ser justificada com base no quadro proposto por Plantin (2010), em relação à tópica das emoções. Nele, o autor apresenta o *casamento* como um dos eventos que podem gerar pulsão de vida e/ou morte (PLANTIN, 2010). Nesse sentido, o matrimônio é tido, comumente, como um dos conteúdos comoventes que engendram emoção. Mas, ao que parece, o casamento de Paulo e Elza Freire sofreu um processo de ofuscamento pelo *sujeito-enunciador* em sua *empreitada narrativa*. Acreditamos, assim, que Araújo Freire (1996) tenha optado por tal caminho a fim de destacar a segunda união do educador e a *si* própria, tanto no âmbito social quanto no âmbito discursivo. Ademais, podemos afirmar, tendo em vista as considerações de Plantin (2010) acerca do *casamento*, que as núpcias de Paulo e Araújo Freire parecem ser aquelas que geraram essa pulsão pela vida, haja vista o que a autora pontuou acerca desse enlace: "Freire abateu-se até quando, optando pela vida, casa-se novamente, em 27 de março de 1988, no Recife, com a autora desta biografia. Fez uma opção pela vida" (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 46).

Ao reiterarmos e considerarmos essa pulsão pela vida a partir da segunda união de Paulo e Araújo Freire, o fazemos em razão de, conforme destaca a autora, ter sido com ela que ele pôde iniciar uma nova etapa de vida, até mesmo ao aceitar novos desafios como homem público. Ainda, percebemos que Nita, apelido carinhoso e sugestivo da intimidade com o qual Freire a chamava, insere-se na narrativa como agente de mudanças na vida do educador, estabelecendo uma espécie de fusão de *identidades sociais*. Nesse caso, acreditamos que as identidades desses dois sujeitos se imbricam, sobretudo a partir do evento *casamento*, o qual, na esteira de Plantin (2010), por si só comporta e engendra emoções, como já salientamos. É o que se observa a seguir:

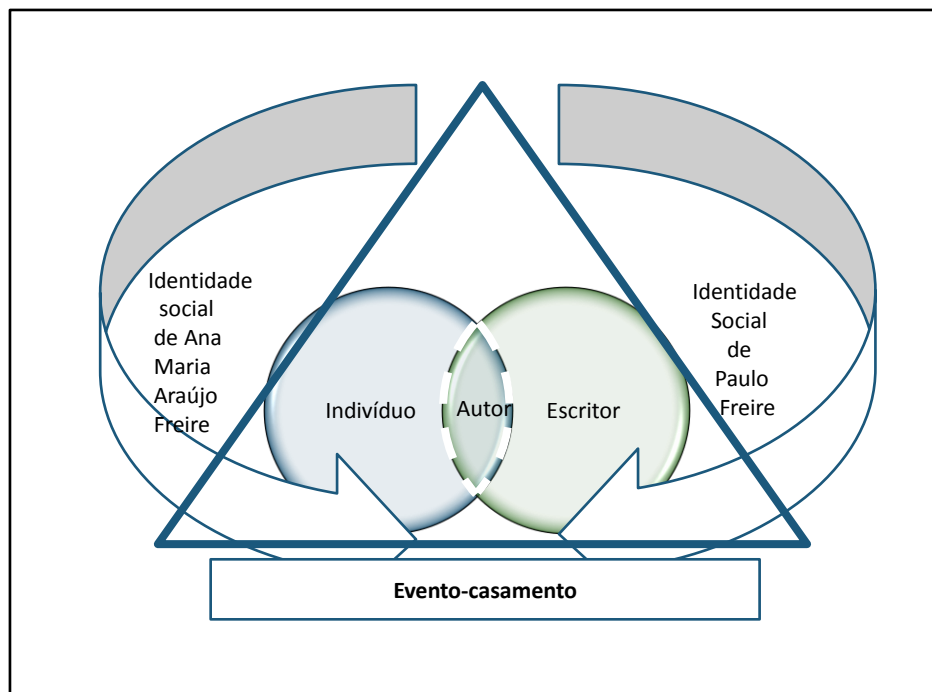
*Comigo, Nita – nome carinhoso com que me chama –, pôde iniciar nova etapa de sua vida, inclusive aceitando novos desafios como homem público. Em 1º de janeiro de 1989 foi empossado como Secretário de Educação do Município de São Paulo, justamente porque o Partido dos Trabalhadores, partido do qual é um dos fundadores, chegou ao poder com a eleição de Luiza Erundina de Sousa para Prefeita de São Paulo (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 46, grifos nossos).*

Nesse contexto e ao considerar o *corpus* com o qual estamos trabalhando, podemos pensar que essa fusão se constrói e se alicerça a partir do evento *casamento*. Não estamos afirmando, é claro, que o matrimônio seja, por si só, sugestivo de tal

integração, mas levantamos a hipótese de que ele seja, em alguma medida, determinante para *aquela-que-se-põe-a-narrar* a vida do *outro* e, ao mesmo tempo, a sua vida, indo ao encontro do que chamamos neste trabalho de movimentos de *transferência* e *contratransferência*.

Tendo em vista o exposto, esquematizamos o que vem a ser essa fusão relacionada ao evento *casamento*:

**Esquema 10** - Fusão das *identidades sociais* de Ana Maria Araújo Freire e Paulo Freire a partir do evento *casamento*.



Fonte: Elaboração própria.

A fim de testificar sua união com Paulo Freire, Araújo Freire (1996) insere uma fotografia (Figura 14) que registra sua união com o *sujeito-objeto-da-narrativa*. A autora, a nosso ver, parece querer evidenciar, mesmo que de forma escamoteada, uma posição de superioridade em relação à primeira *esposa* no âmbito do processo de discursivização narrativa.

**Figura 15** - Celebração do casamento.



Fonte: Araújo Freire (1996, p. 47). Paulo e Nita, dia 19 de agosto de 1988, celebrando o casamento civil no Cartório de Perdizes, em São Paulo, ao lado dos padrinhos Moacir Gadotti e Rejane Natal Gadotti.

Em seguida, Araújo Freire (1996) se põe a tratar sobre a participação de Freire como membro do Júri Internacional da UNESCO e o papel que ele desempenhava: assistência na escolha dos melhores projetos e experiências de alfabetização dos cinco continentes. Tal circunstância nos ajuda a compreender o porquê de um dos textos que compõem o *Prólogo* ser assinado por Frederico Mayor Zaragoza, que era, à época, presidente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura:

*Desde 1987, Freire tem sido um dos membros do Júri Internacional da UNESCO que, a cada ano, se reúne no verão de Paris para escolher os melhores projetos e experiências de alfabetização dos cinco continentes cujos prêmios são outorgados e entregues em cada 08 de setembro, Dia Internacional da Alfabetização (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 48, grifos nossos).*

No tocante à obra teórica de Freire, a autora ainda afirma que esta tem servido de fundamento para uma série de trabalhos acadêmicos que não se restringem aos grotões do Brasil, estendendo-se para comunidades e países como o Japão. Ao utilizar

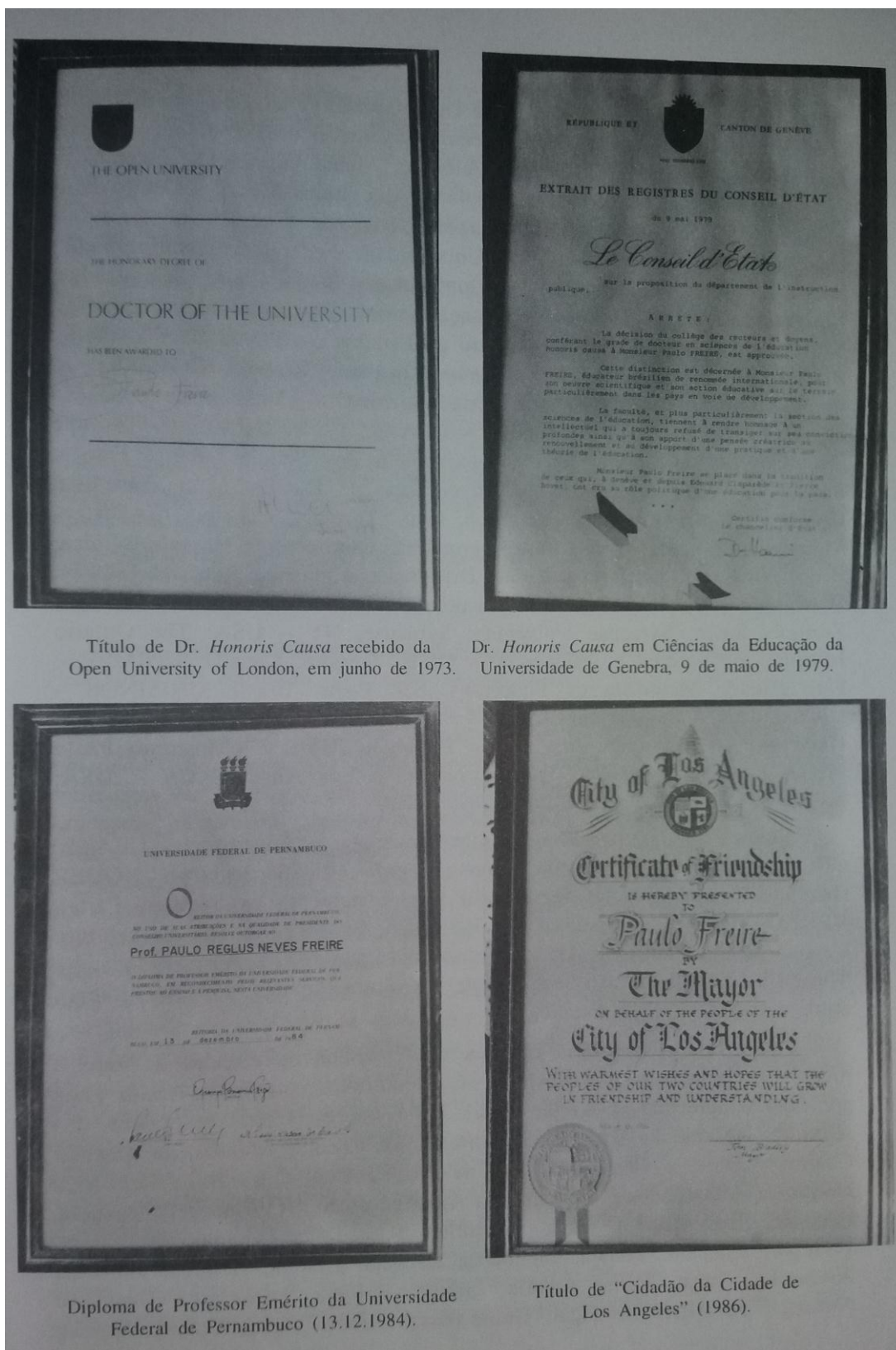


esse exemplo como referência, percebemos que é criada a *imagem* de um *educador global e multidisciplinar*, como se pode ver a seguir:

Sua obra teórica, reflexão sobre sua prática, tem servido para fundamento teórico de trabalhos acadêmicos e inspirado práticas em diversas partes do mundo, desde os mocambos do Recife às comunidades barakumins do Japão, passando pelas mais consagradas instituições educacionais do Brasil e do exterior. Tal influência abrange as mais diversas áreas do saber: pedagogia, filosofia, teologia, antropologia, serviço social, ecologia, medicina, psicoterapia, psicologia, museologia, história, jornalismo, artes plásticas, teatro, música, educação física, sociologia, pesquisa participante, metodologia do ensino de ciências e letras, ciência política, currículo escolar e política de educação dos meninos e meninas de rua (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 48).

Para que se dê mais robustez às *imagens* de *educador global e multidisciplinar*, Araújo Freire (1996) se detém a tratar, detalhadamente, sobre a repercussão do legado de Freire, destacando obras, traduções, instituições que passaram a ter o mesmo nome do educador, certificações de cidadão honorário, homenagens, medalhas, prêmios e títulos *Honoris Causa* recebidos. A fim de corroborar essa série de honrarias, a autora insere várias fotografias que aludem a tais momentos, que funcionam, a nosso ver, como uma espécie de *testificação imagética*, capaz de comportar um *efeito* bastante atraente e muito utilizado em *narrativas de vida*: o de *constatação*, como se pode ver na Figura 16.

**Figura 16 - Títulos de Paulo Freire.**



Fonte: Araújo Freire (1996, p. 55). Títulos de Dr. Honoris causa recebidos em Open University of London (1º); Universidade de Genebra (2º), Universidade Federal de Pernambuco (3º) e de "Cidadão da Cidade de Los Angeles" (4º)

Mais adiante, Araújo Freire (1996) afirma que Freire não escreve por escrever e, também, não é educador para ser apenas um pedagogo. De acordo com a autora, ele vai além, ao ser *escritor-pedagogo-educador* e, ao assumir essa condição, busca, segundo o *sujeito-enunciador*,

[...] dar instrumentos epistemológicos e políticos às mulheres e aos homens para que aquelas e estes, transformando e reinventando suas sociedades, se afirmem, enquanto sujeitos de sua história, conscientes, engajados e felizes. (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 62).

Como se pôde perceber, Araújo Freire (1996) confere contornos messiânicos a Paulo Freire, representando-o como alguém capaz de dedicar a vida a seu povo. Reconhecemos, ainda, o destaque da autora ao fato de o educador ter perdido a sua vida/essência quando teve que se exilar do seu país de origem, mas tê-la ganhado de volta ao ser visto como o *pedagogo do povo* e dos menos favorecidos socialmente. Pelo exposto, podemos afirmar que o *sujeito-enunciador* atribui uma *imagem de extraordinariedade* a Freire, ao colocá-lo como *escritor/pedagogo/educador do povo*.

Por fim, Araújo Freire (1996) se põe a falar sobre o ser humano Paulo Freire. Para a autora, o educador se mostrava orgulhoso e feliz da posição que ocupava no mundo, especialmente a partir de uma vida pautada pela fé e pela humildade, em uma busca incansável por um mundo mais democrático, alinhavando, assim, uma *imagem de simplicidade*:

Orgulhoso e feliz, modesto e consciente de sua posição no mundo, Paulo Freire vive a sua vida com fé, com humildade e alegria contida. Com seriedade e desejo de transformação. Aprendendo com os oprimidos e lutando para a superação das relações de opressão. Vivendo as tensões e os conflitos do mundo, mas esperançoso nas suas necessárias mudanças. Impacientemente paciente vem lutando por um mundo mais democrático (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 64).

Dando continuidade à lapidação dessa *imagem de simplicidade*, Araújo Freire (1996) traz detalhes que insere Paulo Freire na condição de um indivíduo que foge, na maior parte das vezes, às representações anteriormente construídas em torno do *ser-heroificado*, descrevendo particularidades de ordem íntima. A autora conta, por exemplo, sobre o medo que Freire tem em relação a viajar de avião, o gosto pelo passeio em automóveis, bem como o desejo do educador de ganhar uma bola de couro que, até,

aos setenta anos, ainda não tinha sido satisfeito, destacando peculiaridades de um indivíduo comum, ou melhor dizendo, de um *sujeito-humanizado* como tantos outros:

Tem medo de viajar de avião e gosta de “passear de carro” para ver gente, paisagens e prédios. Cantarolava música popular brasileira e até hoje continua assobiando. Villalobos sabe disso! Esperou pacientemente calado quase setenta anos, exatamente até o Natal de 1995, quando descobri que um de seus desejos mais recônditos era “ganhar de presente” uma bola de couro. Alegrou-se com o desejo adivinhado que guardava desde os tempos em que a sua meninice pobre não permitia nada mais do que as bolas feitas com meias velhas e rotas para jogar futebol nos campos de Recife e de Jaboatão. Andar de bicicleta continuará para sempre o sonho não realizado (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 64).

Apoiada sob a perspectiva de criação de uma *imagem de simplicidade*, Araújo Freire (1996) afirma ainda que Paulo Freire sentia-se à vontade para falar com pessoas de classes populares e para aprender com elas. De acordo com a autora, Freire valorizava o costume e a crença, o que lhe permitia entender, dialeticamente, o significado da filosofia, da política, da ciência e da própria vida, reforçando a *imagem de educador popular*:

Sente-se à vontade falando com pessoas das classes populares. Valoriza as idéias, as falas, os costumes, as crenças das pessoas dessa classe que tem, de forma e natureza diferentes das dos intelectuais, provocado nele o sentimento de solidariedade e cooperação e tem permitido entender, mais dialeticamente, com eles e a partir deles, a filosofia, a política, a ciência e a própria vida (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 64).

Mais adiante, a autora se detém a tratar sobre os gostos pessoais de Freire. É possível observar que neles se imbricam trivialidades de um indivíduo comum que, ao mesmo tempo, são perpassadas pela personalidade de um *homem forte* e, por vezes, *duro*, como se pode ver a seguir:

*Gosta de cães, mas, sobretudo, de passarinhos. É tolerante e calmo, mas suficientemente agressivo para defender seu espaço pessoal e profissional. Nunca ofende, mas também não suporta que o ofendam. Nordestinamente gosta do calor das águas e de caminhar pela praia. Abate-se com o frio que traz consigo o escuro da eterna noite e se compraz com o calor que o sol forte e luminoso impõe ao nordeste brasileiro (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 66, grifos nossos).*

Encaminhando-se para o final de seu texto, Araújo Freire (1996) tenta, a nosso ver, atribuir uma *cor local* ao indivíduo Paulo Freire, a partir do destaque dado a certas brasilidades do *ser-sobre-quem-se-conta*, como se observa na alusão realizada a determinados pratos e frutas nordestinas. Nesse contexto, Freire é um *homem simples* que conserva uma espécie de postura/imagem genuinamente nacional perante a vida:

A comida típica do Nordeste, cujo sabor guarda de memória, é quase exclusiva em seu cardápio. Não troca por nada uma “galinha de cabidela” servida com feijão ou um “peixe ao leite de coco” servido com feijão de coco. Sorvetes? Só os de “frutas tropicais”: pitanga, cajá, graviola, mangaba... Doces? De jaca e de goiaba, acima de todos. Frutas? Manga, sapoti, araçá, jaca, banana, abacaxi, mamão, carambola, pinha, caju... (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 66).

Embora a autora valorize essa espécie de *cor local* atribuída a Freire, ela também ressalta o vício do educador em relação ao cigarro, frisando os efeitos adversos que tal hábito lhe causou. Acerca dessa questão, a autora pontua:

*Foi fumante voraz e só quando pressentiu o mal que o tabaco estava fazendo à sua saúde é que largou*, com raiva, como gosta de enfatizar, a fumaça e as tragadas. Talvez um pouco tarde porque vem sofrendo sequelas que a raiva do fumo não apagou em seu corpo (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 66 - grifos nossos).

Em seguida, o *sujeito-enunciador* reforça as características de Freire, dando contorno, mais uma vez, à *imagem* de um típico *homem nordestino*, imbuído de princípios que o transformaram em um ser inconformado com as injustiças que se impuseram à grande parte da população e o tornaram naquilo ele é hoje, a sua maneira de falar, de escrever e de agir perante o mundo:

Freire é, sem dúvida, um homem nordestino em seus sentimentos, fortes e apaixonados; em sua negação contra tudo que esteja fora de seus princípios; em sua maneira de falar e escrever metaforicamente através de estórias; em seu hábito alimentar, em seu jeito de respeitar a honradez e a lisura nos homens e nas mulheres e sobretudo em sua inteligência criadora e revolucionária de homem inconformado com as injustiças que vêm sendo historicamente impostas à grande parte da população do mundo corpo (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 66).

Após dar contorno a esse homem forte, Araújo Freire (1996) aponta uma série de eventos históricos que fizeram Freire se tornar esse indivíduo. Para tanto, a autora

afirma que o educador se considerava privilegiado por ter podido e tido condições de acompanhar, lutar, escrever, bradar e, também, de se indignar. Acerca dessa questão, a autora escreveu:

Considera-se um ser privilegiado por ter podido acompanhar tantos eventos históricos importantes: a Revolução de 1930; a emersão das massas e os movimentos de educação popular; a viagem do homem à Lua; a luta de emancipação da mulher e seu novo espaço conquistado; as “proezas” dos computadores e do fax; a volta do povo às ruas do Brasil pedindo eleições “diretas já” ou, mais recentemente, repudiando a corrupção e exigindo, ao mesmo tempo, a ética na política e o “impeachment” do presidente corrupto – eleito pela “inexperiência democrática” de nosso povo. Assim, comoveu-se com a participação alegre e decidida dos jovens “cara pintada” aos milhões pelas ruas e praças do país; endossou a postura de parte do magistrado brasileiro que conduziu o processo de maneira competente, com serenidade, firmeza e integridade, como também a determinação clara e lúcida de muitos deputados e senadores do Congresso Nacional na deposição do presidente e em outros momentos de necessidade de reação a atos e pessoas que, privilegiando seus interesses próprios, perpetuam a sociedade autoritária, elitista e injusta. Sabe, entretanto, que há muito por que se lutar para concretizarmos a democracia no Brasil, por isso continua escrevendo, bradando e se indignando (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 66).

Por fim, as últimas palavras escritas por Araújo Freire (1996) parecem ser basilares para que compreendamos o contorno dado ao texto assinado pela *esposa* de Freire, uma vez que a autora se valeu de várias *imagens* para construir o *sujeito-objeto-da-narrativa*, sobretudo ao atribuir evidentes traços heroicizantes<sup>70</sup> ao educador, como se pode ver a seguir: “Gostaria de ter sido cantor famoso ou eminente gramático da língua portuguesa, mas *ele mesmo reservou para si o direito e o privilégio de ser, reconhecidamente, um dos maiores educadores deste século* (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 67 - grifos nossos).

## 5.2 Da análise de *imagens* à produção de *efeitos*: breves considerações

No decurso desta análise, foi possível observar como são recorrentes os elementos heroicizantes com os quais se busca construir a *imagem* ou as *imagens* do educador Paulo Freire por parte de Araújo Freire (1996). Certamente, a presença de tais

---

<sup>70</sup> É válido que consideremos, neste trabalho, a heroicização como decorrente de uma condição de *extraordinariedade* (GARDNER, 1999), como já apontamos, anteriormente. A nosso ver, essa parece ser a condução dada a Paulo Freire, especialmente, ao avaliarmos as palavras finais do texto que Araújo Freire (1996) assina.

traços parece confirmar a tendência de se representar o *ser-sobre-quem-se-conta* como um indivíduo dotado de certa *extraordinariedade* (GARDNER, 1999), merecendo destaque dentre os demais, e por isso mesmo digno de se tornar *sujeito-objeto-da-narrativa*.

Tendo em vista esse contexto, passaremos à construção do quadro-síntese dessas *imagens*, à semelhança do que fizemos no quarto capítulo com os *textos iniciais*, o que nos propiciará sistematizá-las e examiná-las, a fim de percebemos como a *extraordinariedade* atribuída a esse indivíduo se processa no âmbito discursivo e quais os *efeitos de discurso* decorrentes no contexto de uma *narrativa de vida*.

Isso posto, vamos ao quadro:

**Quadro 4** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire* por Ana Maria Araújo Freire e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*.

<b><i>Imagens desveladas de Paulo Freire a partir de A voz da esposa - a trajetória de Paulo Freire por Ana Maria Araújo Freire</i></b>	<b><i>Possíveis efeitos em comparação com as imagens desveladas</i></b>	<b><i>Características desses efeitos com base nas formas de extraordinariedade propostas por Gardner (1999) e atualizada por nós</i></b>	<b><i>Proposição de novos efeitos de discurso</i></b>
Educador famoso Educador célebre e afamado	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por ser considerado afamado.	O <i>célebre</i> - é aquele que por ter conquistado domínio completo em seu campo de atuação e, também, por ter se dedicado à criação de novos domínios, tornou-se célebre. Seria a fusão do <i>mestre</i> e <i>realizador</i> .	( <i>imagens desveladas + formas de extraordinariedade [Gardner - 1999] + atualização dessas formas de extraordinariedade [propostas por nós]</i> )  <i>Extraordinário-célebre.</i>
i)Homem revolucionário ii)Proponente de um <i>método</i> revolucionário iii)Educador progressista-humanista	<i>Indivíduo-que-se-faz-extraordinário</i> pelo seu caráter progressista-revolucionário.	O <i>inovador</i> - aquele que por ser considerado <i>influenciador</i> e, portanto, <i>realizador</i> , seus feitos/ações assumem um caráter inovador.	<i>Extraordinário-inovador.</i>

i) Educador-benfeitor da pátria e da democracia ii) Educador redentor iii) Educador apaixonado pela docência iv) Educador pacifista	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pela devoção à educação.	O <i>devotado</i> - aquele que demonstra, por vezes, um excesso de dedicação. Em nosso caso, é aquele que mostra um apego muito grande à educação, como se ela representasse a própria existência.	<i>Extraordinário-devotado.</i>
i) Teórico ligado à educação ii) Teórico de referência	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por sua referencialidade.	O <i>mestre</i> - o indivíduo que conquista domínio completo sobre uma ou mais esferas de realização. Em nosso caso, é aquele que chega próximo à maestria.	<i>Extraordinário-mestre.</i>
Pedagogo da indignação	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por ser considerado o pedagogo da indignação.	O <i>questionador</i> - aquele que questiona os fatos diante de situações consideradas injustas e revoltantes. Em nosso caso, é aquele que denuncia condições desiguais, passível de se tornar objeto de represálias.	<i>Extraordinário-questionador.</i>
Educador precursor	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por ser precursor.	O <i>realizador</i> - dedica suas energias à criação de um novo domínio. Em nosso caso, é aquele que inova e obtém sucesso na direção de um novo caminho.	<i>Extraordinário-realizador.</i>
i) Educador popular ii) Educador em favor dos menos favorecidos socialmente	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pela sua popularidade.	O <i>influenciador</i> - o principal objetivo é o de influenciar outros indivíduos. Em nosso caso, é aquele que, por meio de sua obra, exerceu influência sobre vários educadores, propiciando que um grande número de sujeitos, a partir de seu <i>método</i> de alfabetização, se libertasse de uma condição desigual.	<i>Extraordinário-influenciador.</i>
i) Educador multidisciplinar ii) Educador global iii) Escritor-pedagogo-educador	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por sua globalidade.	O <i>realizador</i> - dedica suas energias à criação de um novo domínio. Em nosso caso, é aquele que, por sua globalidade, inova e obtém sucesso na direção de um novo caminho.	<i>Extraordinário-realizador.</i>

Fonte: Elaboração própria.



Como pudemos perceber a partir desse quadro-síntese, registramos uma série de *imagens* que, combinadas, atribuem um contorno heroificado a Paulo Freire, sobretudo por sua atuação como *educador* (*famoso/célebre/afamado, proponente de um método revolucionário/progressista-humanista/ benfeitor da pátria e da democracia/redentor/ apaixonado pela docência/ precursor/ popular/ em favor dos menos favorecidos socialmente/ multidisciplinar/ global*), *teórico* (*ligado à educação/referência*) e *pedagogo* (*da indignação*).

Percebe-se, ainda, um contorno que se volta para a mesma condição heroificada salientada. Entretanto, ela se dá a partir da porção *indivíduo* de Freire (*homem revolucionário*), reforçando, portanto, essa circunstância de heroificação.

Também é interessante notarmos como as descrições heroicizantes cedem espaço, progressivamente, ao longo do texto assinado por Araújo Freire (1996), para a descrição de um *sujeito-humanizado*, como poderemos observar na catalogação dessas *imagens* voltadas a esse contorno, sintetizadas no quadro a seguir:

**Quadro 5** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire* por Ana Maria Araújo Freire e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes do *sujeito-humanizado*.

<b>Imagem desvelada de Paulo Freire a partir de <i>A voz da esposa - a trajetória de Paulo Freire</i> por Ana Maria Araújo Freire</b>	<b>Possíveis <i>efeitos</i> em comparação com as <i>imagens</i> desveladas</b>	<b>Características desses <i>efeitos</i> com base nos tipos de <i>sujeitos-humanizados</i> propostos por nós</b>	<b>Proposição de novos <i>efeitos de discurso</i></b>  ( <i>imagens</i> desveladas + tipos de <i>sujeitos-humanizados</i> )
i)Indivíduo detentor de uma infância pura  ii)Indivíduo pueril	<i>Indivíduo/sujeito-humanizado</i> pela sua pureza.	O <i>cândido</i> - é aquele indivíduo que demonstra pureza em suas ações, sendo considerado genuinamente humano e transparente em seus atos. Em nosso caso, é aquele que conserva um espírito puro - quase pueril - diante de uma vida que, por vezes, se mostra difícil e cruel.	<i>Sujeito-humanizado</i> <i>cândido</i> .
i)Homem simples  ii)Homem genuinamente brasileiro  iii)Homem nordestino	<i>Indivíduo/sujeito-humanizado</i> pela simplicidade genuína.	O <i>genuíno</i> - é aquele indivíduo que mantém e não nega suas origens, evidenciando, em suas ações, as particularidades que o constituíram.	<i>Sujeito-humanizado</i> <i>genuíno</i> .
i)Homem maduro  ii)Homem forte	<i>Indivíduo/sujeito-humanizado</i> por sua força.	O <i>equilibrado</i> - é aquele cujas ações apresentam prudência e, ao mesmo tempo, é capaz de mostrar-se forte em seus posicionamentos.	<i>Sujeito-humanizado</i> <i>equilibrado</i> .

Fonte: Elaboração própria.

Como se pôde observar, Araújo Freire (1996) evidencia *imagens* de Freire que se voltam para o contorno de um *sujeito-humanizado*, a partir de sua porção *indivíduo* (*detentor de uma infância pura/pueril*) e também como *homem* (*simples/genuinamente brasileiro/ nordestino/maduro/forte*).

A fim de ressaltar esse processo de humanização do *sujeito-sobre-quem-se-conta*, gostaríamos de retomar, como exemplo, um fragmento já exposto na narrativa, com vistas a evidenciar o trabalho realizado a partir do *modo descritivo* para construção de um ser essencialmente humano:

*Gosta de cães, mas, sobretudo, de passarinhos. É tolerante e calmo, mas suficientemente agressivo para defender seu espaço pessoal e profissional. Nunca ofende, mas também não suporta que o ofendam. Nordestinamente gosta do calor das águas e de caminhar pela praia. Abate-se com o frio que traz consigo o escuro da eterna noite e se compraz com o calor que o sol forte e luminoso impõe ao nordeste brasileiro. A comida típica do Nordeste, cujo sabor guarda de memória, é quase exclusiva em seu cardápio. Não troca por nada uma “galinha de cabidela” servida com feijão ou um “peixe ao leite de coco” servido com feijão de coco. Sorvetes? Só os de “frutas tropicais”: pitanga, cajá, graviola, mangaba... Doces? De jaca e de goiaba, acima de todos. Frutas? Manga, sapoti, araçá, jaca, banana, abacaxi, mamão, carambola, pinha, caju... (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 66, grifos nossos).*

No excerto acima, principalmente nas partes em destaque, podemos notar referências a qualidades, aparentemente desinteressantes, comuns demais, para serem tomadas como heroicas: os gostos pessoais, os hábitos alimentares e as rotinas de Freire. É possível dizer que a alusão a essas qualidades atenderiam, possivelmente, a uma curiosidade do leitor, desejoso em deslindar a intimidade daquele *sujeito-sobre-quem-se-conta* ou, ainda, assumiriam uma espécie de ênfase à excentricidade, dado pela origem nordestina e pela nominalização das frutas que tanto agradariam ao sujeito narrado, o que realça a aura de um *homem simples e comum*.

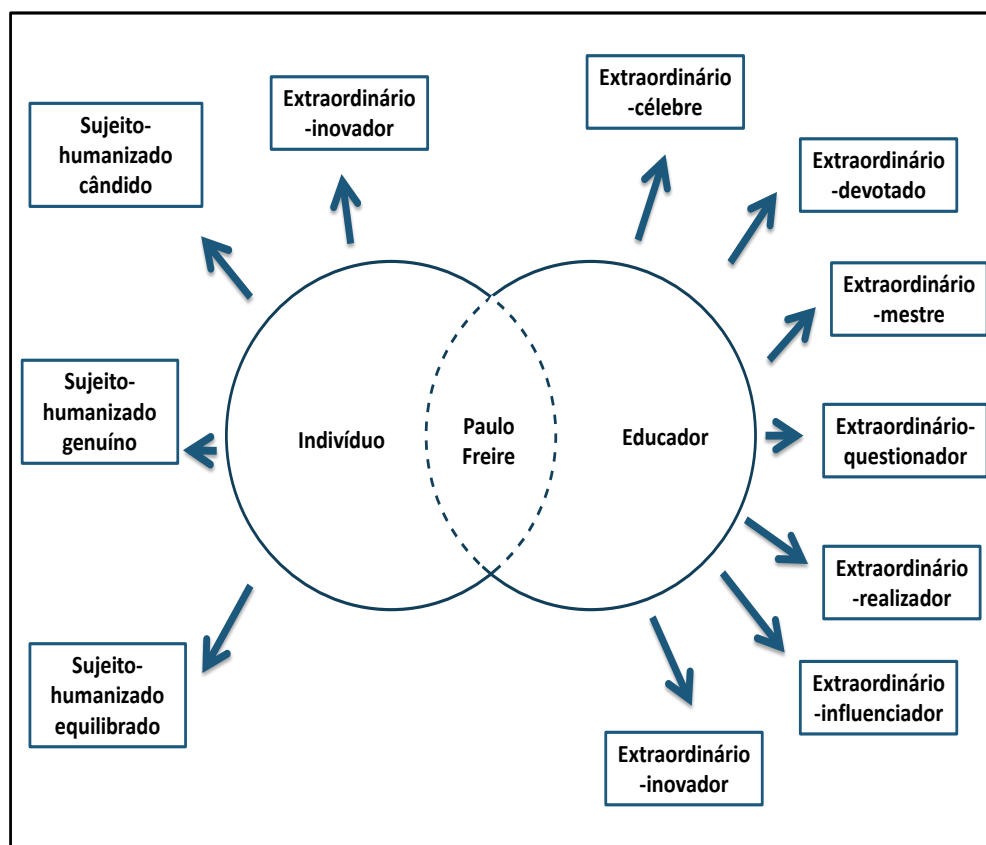
Esse procedimento, por sua vez, não nos parece casual e, sim, estratégico. Um primeiro indício pode ser a própria presença de *efeitos de ficção* no mesmo fragmento, como em: “Abate-se com o frio que traz consigo o escuro da eterna noite e se compraz com o calor que o sol forte e luminoso impõe ao nordeste brasileiro” (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 66).

Ademais, podemos observar o realce dado às características de um homem regional, dado pela citação/referência ao apreço de frutas específicas: “[...] pitanga, cajá, graviola, mangaba... Doces? De jaca e de goiaba, acima de todos. Frutas? Manga, sapoti, araçá, jaca, banana, abacaxi, mamão, carambola, pinha, caju...” (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 66). Tudo isso destaca Paulo Freire não mais como um *ser-heroificado*, mas como *sujeito comum/humanizado* que, no entanto, torna-se incomum dentro da classe de seus pares.

Tendo em vista todo o exposto, a partir da catalogação das *imagens* voltadas tanto para o contorno de um *ser-heroificado* quanto para o de um *sujeito-humanizado*, interessa-nos, agora, relacionar os *efeitos de discurso* obtidos decorrentes dessas *imagens* a um *contrato comunicativo*, ou seja, a um *contrato de leitura* do texto

assinado por Araújo Freire (1996), levando em consideração, sobretudo, os *papéis sociais* que ela ocupou na vida do *ser-sobre-quem-se-conta*. Isso pode ser representado a partir do seguinte esquema:

**Esquema 11** - Proposição de novos *efeitos* em relação às *imagens* desveladas no texto *A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire* por Ana Maria Araújo Freire.



Fonte: Elaboração própria.

Como se pôde ver a partir do esquema proposto, é atribuído a Freire, no âmbito da *narrativa de vida*, contornos que o colocam na condição de um *ser-heroificado*, perpassado, ao mesmo tempo, por traços humanizantes como qualquer pessoa. Essa descrição humanizadora do *sujeito-objeto-da-narrativa* também o leva a ser assimilado/identificado com outros indivíduos, diríamos, comuns. É justamente essa qualidade, trabalhada no discurso pela *esposa* de Freire, que o torna um sujeito passível de ser imitado como exemplo, através do legado que deixou, sobretudo como *educador*.

Reconhecemos, também, que Araújo Freire (1996) atribuiu uma *dimensão argumentativa* em seu texto ao fundir as qualidades exponenciais de Freire com aquelas puramente humanas, as quais puderam ser notadas, com mais facilidade, no

compartilhamento de uma vida diária a partir do *casamento*. Trata-se, portanto, de um *ser-heroificado* comum, ou antes, de uma tensão entre *homem incomum* ou *herói comum* (grifos nossos) que é trabalhada graças ao *modo de organização descritivo*, aliado ao *enunciativo* e *narrativo*.

Dado o exposto, afirmamos que Araújo Freire (1996) contorna tanto a porção *indivíduo*, ao ter assumido a condição de segunda *esposa* e *amiga* de Freire, quanto a porção *educador*, a partir de sua condição de *pesquisadora* -, indo ao encontro do que pudemos averiguar no *contrato comunicativo/leitura* dos *textos iniciais*: a construção de um ser essencialmente *heroificado*.

### **5.3 Da análise de *imagens* à produção de *efeitos*: uma investigação panorâmica de *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho* por Moacir Gadotti**

O segundo texto que compõe o *Prólogo biográfico a quatro vozes* é escrito por Moacir Gadotti e se intitula *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho*. É importante lembrarmos que o nome de Gadotti (1996c) já havia sido estampado na capa da narrativa como o organizador da obra e foi responsável, também, por assinar a *Apresentação*, um dos componentes dos *textos iniciais*.

É válido ressaltarmos, ainda, que Gadotti (1996c) evidenciou de maneira clara, na *Apresentação* da obra, os *papéis sociais* que assumiu ao escrevê-la: o de *diretor do IPF* e a sua condição de *pesquisador*. Podemos afirmar que situação semelhante aconteceu em relação ao segundo texto que o autor assinou, pois, desde o início, o *sujeito-enunciador* assinalou os laços que perpassaram a relação entre *aquele-que-conta* e o *sujeito-objeto-da-narrativa*. Levando em consideração esses *papéis* desempenhados por Gadotti (1996c), a partir do imbricamento de suas *identidades sociais* de *pesquisador* e de *diretor do IPF*, relacionando-os, também, a sua *identidade discursiva*, aquela que o coloca na condição de *biógrafo brasileiro*, podemos afirmar que o *sujeito-enunciador* apresenta-se como alguém detentor de uma posição de *legitimidade* e digno de *credibilidade* para coordenar/organizar tal empreitada narrativa: a construção de uma biobibliografia de Paulo Freire.

Tal situação assemelha-se a uma outra circunstância sociodiscursiva - aquela assumida por Araújo Freire (1996), *mulher-esposa*, *mulher-historiadora*, *mulher-amiga*, que, a nosso ver, resultou na fusão que propomos, anteriormente, a do *autor* em *indivíduo* e também em *escritor*, *autor-indivíduo-escritor* no âmbito de uma *narrativa*

*de vida*. Ao darmos destaque, nesse contexto, à fusão dessas identidades, estamos assumindo a premissa de que Araújo Freire (1996) e Gadotti (1996c), ao assumirem certos *papéis sociais* em relação à vida do *ser-sobre-quem-se-conta*, comportam/atribuem em seus *projetos de escritura* um viés patêmico decorrente desse entrecruzamento.

Ao validarmos tal premissa - a do imbricamento das *identidades sociais e discursivas* de Gadotti (1996c) -, acreditamos que o *sujeito-enunciador* do segundo texto, ao tomar para si a responsabilidade de construir uma *narrativa de vida*, a justificará assumindo um comportamento *elocutivo* na maior parte do tempo, baseado na tríade que envolve as categorias de língua *saber, apreciação e possibilidade*, conforme demonstramos no Esquema 5.

Seguindo essa perspectiva de construção de um texto perpassado, notadamente pela adoção do comportamento *elocutivo*, é que Gadotti (1996c) inicia sua participação, afirmando que já havia lido com seus alunos, no Brasil, os livros de Paulo Freire. O *sujeito-enunciador* ressalta que foi apenas em 1974, que pôde conhecer o educador pessoalmente, quando fazia doutorado na Universidade de Genebra e Freire trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas. Desse modo, o autor evidencia a sua condição de acadêmico, enquanto Freire é colocado em um lugar ainda, pouco conhecido: o de membro atuante na Igreja:

Já havia lido e estudado, no Brasil, com meus alunos e alunas, em 1967, o livro *Educação como prática da liberdade* e estava lendo a edição francesa de *Pedagogia do oprimido*, quando, em 1974, em Genebra, conheci Paulo Freire pessoalmente. Eu fazia doutorado na Universidade de Genebra e ele trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas (GADOTTI, M., 1996c, p. 69).

Após demarcar os lugares sociais que ocupava, Gadotti (1996c) menciona que o educador tinha o hábito de fumar, e que ele, *sujeito-enunciador*, sempre se assumira antitabagista, justificando tal aversão por ter trabalhado com a cultura do tabaco em sua infância. Em seguida, o autor ainda afirma que Freire deixou de fumar por recomendação médica, o que certamente o salvou de um tumor maligno nos pulmões, o que também dá contorno a um *indivíduo/sujeito-humanizado*:

Paulo, na época, fumava muito. Eu sempre fui antitabagista. Talvez porque o fumo lembrasse minha infância, pois passei grande parte dela cultivando essa cultura numa montanha de Santa Catarina. Não

por minha influência, mas por recomendação médica, algum tempo depois, Paulo deixava definitivamente de fumar. Isso, certamente, salvou-o de um câncer nos pulmões (GADOTTI, M., 1996c, p. 69).

Posteriormente, Gadotti (1996c) afirma que Freire tinha o hábito de ler alguns dos seus textos, escritos sempre com uma letra muito firme e sem correções. Tal declaração corrobora, a nosso ver, a imagem de um *educador prudente* em relação a sua maneira de se posicionar, sobretudo no que diz respeito à conjuntura brasileira, mas que ainda conservava hábitos simples tal qual à maneira de escrever à mão: “*Paulo tinha o hábito de ler para mim alguns dos seus textos, escritos à mão, com uma letra muito firme. Não fazia muitas correções.* Ele os escrevia devagar, pensando muito antes de redigir (GADOTTI, M., 1996c, p. 69, grifos nossos).

O autor, também, destaca outra preferência de Freire: a feijoada, comida típica brasileira. Acreditamos que a alusão a esse prato por parte de Gadotti (1996c) decorra de uma *estratégia* discursiva utilizada pelo *sujeito-enunciador*, com vistas a ressaltar o latente desejo de Freire de regressar ao seu país de origem. Podemos admitir, ainda, que a referência a esse prato visa construir uma imagem de um *educador ufanista*:

Quando ele se encontrava em Genebra – pois viajava frequentemente, sobretudo para a África – almoçávamos no bandeirão do Conselho. Não cansava de comentar e analisar a conjuntura brasileira. *Quando podia, comia feijoada, como uma forma de lembrar-se do Brasil.* Nessas ocasiões, manifestava vontade de voltar a trabalhar em nosso país (GADOTTI, M., 1996c, p. 69, grifos nossos).

Dando continuidade a esse mesmo contorno, Gadotti (1996c) menciona a frequente participação de Freire na Universidade de Genebra, mas salienta o fato de o educador não gostar de falar francês. Como exemplo, o *sujeito-enunciador* conta que o teórico, ao participar como membro de sua banca examinadora de doutorado, optou por fazer uso da língua materna, dando contorno, mais uma vez, à *imagem* de um *educador nacionalista e ufanista*, essencialmente político em suas ações:

*Ele participava freqüentemente de seminários e encontros na Universidade, mas não gostava de falar francês.* Participou, em março de 1977, da banca examinadora da minha tese, mas falou em português, sendo traduzido por outro membro da banca, o professor Pierre Furter. *Percebi que fazia disso um ato político.* Em outras ocasiões, quando havia alguém do grupo do qual ele participava que só falasse português, ele também, solidarizando-se, só se expressava

em português, criando a necessidade de tradução para ambas as pessoas (GADOTTI, M., 1996c, p. 69, grifos nossos).

Em seguida, Gadotti (1996c) avalia o contato tido com Freire, após estreitarem relações em Genebra e, posteriormente, no Brasil. O autor considera tal convívio como formativo, evidenciando a *imagem de um educador competente*, como se pode observar a partir do trecho “[...] essa convivência tem sido para mim uma verdadeira *universidade*” (GADOTTI, 1996c, p. 70), contido no excerto a seguir:

Desde aquele período, realizamos muitos projetos juntos em diferentes países e no Brasil, particularmente, a partir de 1980. *Essa convivência tem sido para mim uma verdadeira universidade* (GADOTTI, M., 1996c, p. 70, grifos nossos).

Gadotti (1996) também faz alusão ao retorno de Freire do exílio. Ao tratar sobre essa questão, consideramos que o autor mobiliza a tópica da *esperança*, materializada no processo de detalhamento de regresso do educador ao Brasil e nas circunstâncias que lhe possibilitaram. Ao referir-se a esse processo, o *sujeito-enunciador* dá contorno, mais uma vez, a uma *imagem de educador competente*, perpassada pelo *saudosismo*:

Voltei ao Brasil no segundo semestre de 1977 para trabalhar na Universidade Estadual de Campinas. *Paulo Freire disse-me que, se alguma universidade pública o contratasse, ele também voltaria*. Esse desejo não era só dele. Havia muitos brasileiros ligados ao mundo universitário que também tinham interesse em sua volta; portanto, isso não tardou a acontecer. Em 1978, ainda proibido de voltar ao país, Paulo Freire, por telefone, participou do *I Seminário de Educação Brasileira*, organizado por essa universidade. Não muito tempo depois deste evento, a Faculdade de Educação e o Conselho Universitário indicaram-no para fazer parte do seu quadro docente. A reitoria, com medo de represálias do regime militar, no entanto, não queria assinar o contrato, que acabou ficando meses na mesa do Reitor. *Foi necessário até um “ato público” de professores e alunos da Faculdade de Educação para que o Reitor cumprisse a vontade da comunidade universitária* (GADOTTI, M., 1996c, p. 70, grifos nossos).

Posteriormente, Gadotti (1996) dedica uma seção de seu texto para tratar sobre o pensamento freireano como produto existencial, especialmente ao considerá-lo decorrente de uma infância pobre no nordeste brasileiro. O autor afirma que Freire preferiu dedicar-se a projetos de alfabetização de adultos, associando estudo, experiência e trabalho, desvelando, assim, o seu protagonismo na área, sobretudo ao compará-lo com outras metodologias utilizadas nos anos 1950. O *sujeito-enunciador*



ressalta, desse modo, uma *imagem de educador inovador*, perpassado por uma *simplicidade genuína*:

*Paulo Freire nasceu em Recife, em 1921, e conheceu, desde cedo, a pobreza do Nordeste do Brasil, uma amostra dessa extrema pobreza na qual está submersa a nossa América Latina. Desde a adolescência engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores. Formou-se em Direito, mas não exerceu a profissão, preferindo dedicar-se a projetos de alfabetização. Nos anos 50, quando ainda se pensava na educação de adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política (GADOTTI, M., 1996c, p. 70, grifos nossos).*

Ainda a respeito do pensamento freireano, Gadotti (1996) afirma que um real entendimento pressuporia a compreensão de seu contexto de surgimento. Nesse sentido, Gadotti (1996c) afirma que é importante levar em consideração a situação socioeducacional do nordeste brasileiro para compreender o surgimento das ideias do educador, pois, de acordo com o autor, Freire afirmava que metade dos 30 milhões de habitantes nordestinos viviam na "cultura do silêncio" (GADOTTI, M., 1996c, p. 70), ou seja, eram analfabetos, sendo necessário "dar-lhes a palavra".

"Dar-lhe a palavra", na acepção de Freire, requereria que esses indivíduos saíssem desse estado de silenciamento e de uma postura colonialista frente ao mundo, exigindo um trabalho realizado a partir de uma pedagogia específica, a adoção do *Método Paulo Freire*. Gadotti (1996c), a partir desse panorama, sugere que o pensamento de Freire se materializaria como o agente condutor desse processo, ao dar voz a esses milhões de silenciados, conferindo um *status* quase *profético* à *imagem* do educador:

O pensamento de Paulo Freire – a sua teoria do conhecimento – deve ser entendido no contexto em que surgiu – o Nordeste brasileiro –, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “cultura do silêncio”, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. *Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo (GADOTTI, M., 1996c, p. 70, grifos nossos).*

Acerca das primeiras experiências do *Método Paulo Freire*, Gadotti (1996) afirma que elas se deram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde trabalhadores

rurais foram alfabetizados em 45 dias. Depois desse período, Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional, permitindo que o teórico e o seu *método* também se materializassem na tópica da *esperança*:

As primeiras experiências do *método* começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada (GADOTTI, 1996c, p. 72).

Em decorrência do sucesso do *método* de alfabetização que Freire propôs, ele acabou sofrendo as consequências desse processo: o exílio. De acordo com o autor, a expatriação do educador se deu em razão do golpe militar, ocorrido em 1964, e em virtude da Campanha Nacional de Alfabetização, no Governo de João Goulart. Tal mobilização teve como objetivo conscientizar a massa e, por esse motivo, restou ao educador a prisão durante 75 dias, sob a acusação de ser "subversivo e ignorante" (GADOTTI, 1996c, p. 72). Após o seu aprisionamento no Brasil, Freire foi para vários países, dentre eles o Chile, participando ativamente de importantes reformas, mas também foi acusado de atentar contra a Democracia Cristã:

Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Passou 75 dias na prisão acusado de "subversivo e ignorante". Depois de passar alguns dias na Bolívia, foi para o Chile, onde viveu de 64 a 69 e pôde participar de importantes reformas, conduzidas pelo governo democrata-cristão Eduardo Frei, recém-eleito com o apoio da Frente de Ação Popular. A reforma agrária implicava o deslocamento dos aparelhos de Estado aos campos para estabelecer uma nova estrutura agrária e fazer funcionar os serviços de saúde, transporte, crédito, infra-estrutura básica, assistência técnica, escolas etc. O governo do Chile procurava novos profissionais e técnicos para apoiar o processo de mudança, principalmente no setor agrário. Paulo Freire foi convidado para trabalhar na formação desses novos técnicos. O momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu *método* em

outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente. Os educadores de esquerda apoiaram a filosofia educacional de Paulo Freire, mas ele teve a oposição da direita do PDC (Partido Democrata Cristão) que o acusava, em 1968, de escrever um livro “violentíssimo” contra a Democracia Cristã. Era o livro *Pedagogia do oprimido*, que só seria publicado em 1970. Este foi um dos motivos que fizeram com que Paulo Freire deixasse o Chile no ano seguinte (GADOTTI, 1996c, p. 72, grifos do autor).

Como se pôde ver, Gadotti (1996c) deu corpo à *imagem* de um educador que, por ser notadamente *inovador*, devido à eficiência e sucesso do seu *método*, acabou sendo considerado *subversivo*. Além disso, o *sujeito-enunciador* considera que a metodologia de Freire é decorrente de intensa mobilização política das sociedades brasileira e latino-americana, como se pode ver a seguir:

A sociedade brasileira e latino-americana da década de 60 pode ser considerada como o grande laboratório onde se forjou aquilo que ficou conhecido como o *Método Paulo Freire*. A situação de intensa mobilização política desse período teve uma importância fundamental na consolidação do pensamento de Paulo Freire, cujas origens remontam à década de 50 (GADOTTI, 1996c, p.72).

Tendo em vista as observações assinaladas por Gadotti (1996c) em relação ao pensamento de Freire, somos levados a afirmar que o autor dá início ao estabelecimento de uma outra espécie de identidade, diferentemente daquelas que já mencionamos neste trabalho. À medida que se delineava o decurso da vida de Freire ao longo da narrativa, acreditamos que outro tipo de identidade se constituía: a *identidade narrativa*<sup>71</sup>. Essa identidade, a nosso ver, leva em consideração o *método* que desenvolveu e as implicações que trouxe, especialmente, o despertar de um silenciamento, sobretudo o político.

Nesse sentido, acreditamos que Freire não se constitui apenas por sua *identidade social* como indivíduo, mas assume, também, a sua *identidade discursiva* ao tornar-se conhecido, mundialmente, pelas teorias desenvolvidas. Levando em consideração a combinação dessas duas identidades de Freire, julgamos haver a instauração do que chamamos de *identidade narrativa*, a nosso ver determinada pela relevância do *método* idealizado pelo educador e que o tornou afamado.

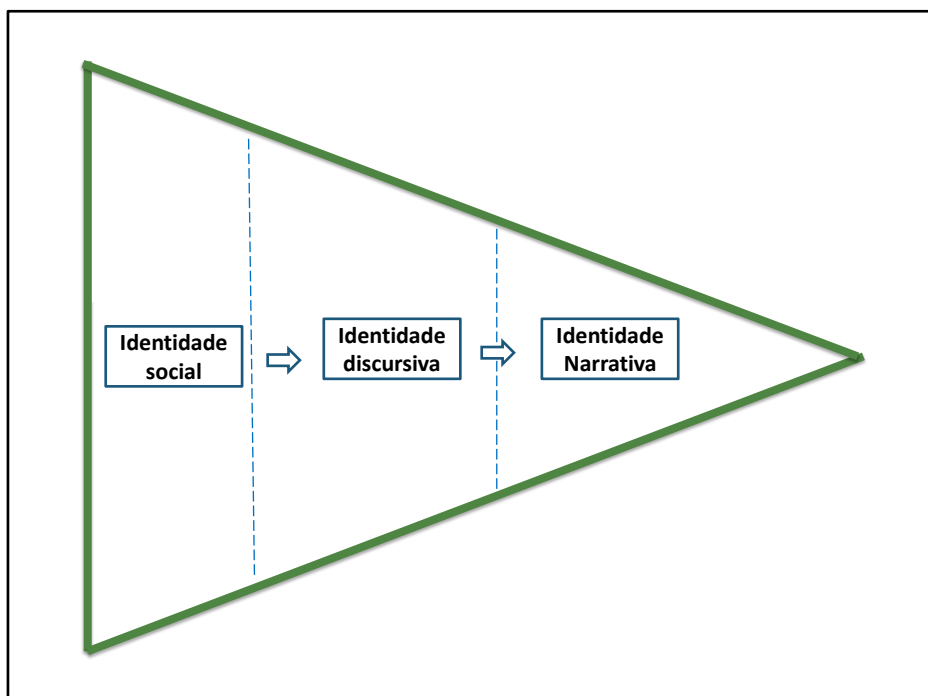
---

<sup>71</sup> Neste trabalho, tomamos tal conceito como decorrente da combinação das identidades de Freire, aqui, propostas - a *social* e a *discursiva* -, levando-nos a reconhecê-lo a partir do *método* que desenvolveu e as implicações que trouxe.

A partir do exposto, podemos esquematizar a *identidade narrativa* de Freire como um processo que se inicia tendo em vista, primeiramente, a existência desse sujeito no mundo, a partir de sua *identidade social*. Após assumir determinados *papéis*, esse indivíduo passa, então, a comportar uma *identidade discursiva*, especialmente em decorrência de sua atuação como escritor/produtor de teorias. Assim, ao considerarmos a relevância atingida pelo *método* de alfabetização desenvolvido por Freire, podemos afirmar que o educador também passa a ser reconhecido por sua *identidade narrativa*, resultado, a nosso ver, do imbricamento de outras identidades, podendo ela se sobrepor às demais em alguns casos.

Acerca desse processo, optamos por representá-lo do seguinte modo:

**Esquema 12** - Processo de construção da *identidade narrativa* de Paulo Freire.



Fonte: Elaboração própria.

Dando continuidade a esse processo de construção da *identidade narrativa* de Paulo Freire, Gadotti (1996c) afirma que o educador assimilou a cultura africana ao ter contato direto com o povo e seus intelectuais. O *sujeito-enunciador* ainda destaca que Freire se aproximou de obras de teóricos marxistas, manifestando-se nos diálogos com

vários autores, dentre eles Carlos Aberto Torres<sup>72</sup>. Acerca do processo de formação e constituição dessa identidade, Gadotti (1996c) pontua:

Paulo Freire assimilou a cultura africana pelo contato direto com o povo e com seus intelectuais, como Amílcar Cabral e Julius Nyerere. Mais tarde, essa influência é sentida na obra que escreve com Antonio Faundez, um educador chileno, exilado na Suíça, que continua com um trabalho permanente de formação de educadores em vários países da África e América Latina. Nesse período, vem o contato mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. *Parece-me que o marxismo de Paulo Freire nutre-se nas obras desses autores, especialmente Gramsci. Isso se reflete nos diálogos mantidos com os educadores dos Estados Unidos, na última década, entre eles: Henri Giroux, Donald Macedo, Ira Shor, Peter MacLaren e Carlos Alberto Torres* (GADOTTI, 1996c, p. 74, grifos nossos).

Como se viu, Gadotti (1996c) delinea a *imagem* do sujeito Paulo Freire, que só é como a (re) conhecemos em virtude dos caminhos percorridos e das ações que tomou em determinado contexto, permitindo que os leitores da obra reconheçam essa *identidade narrativa* a partir da combinação de outras.

Levando em consideração o contorno evidenciado por Gadotti (1996c) em relação a Freire, percebemos que o autor evidencia a *imagem* de um *educador dialógico*. Tal *imagem* se constitui a partir das múltiplas experiências e da observação sistêmica do cotidiano por parte de Freire em favor dos menos favorecidos socialmente e em razão das teorias que ele comunga.

Em consonância com a *imagem* acima, Gadotti (1996c) reconhece que poderia haver duas fases distintas e complementares em relação ao pensamento freireano: a de *educador latino-americano*, das décadas de 1960 e 1970; e outra relativa aos anos 1980-1990, resultante das experiências de Freire pelo mundo e do contato tido com o Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil. Ao fazer referência a esses dois momentos, o *sujeito-enunciador* evidencia outra *imagem*: a de um *educador que se torna/descobre político* ao longo de sua existência:

Paulo Freire voltou pela primeira vez para o Brasil em 1979 – definitivamente em 1980 – com o desejo de “reaprendê-lo”. O contato com a situação concreta da classe trabalhadora brasileira e com o Partido dos Trabalhadores deu um vigor novo ao seu pensamento. Podemos até dividir o pensamento dele em duas fases distintas e

---

72 Autor do terceiro texto que compõe o *Prólogo biográfico a quatro vozes*, intitulado *A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual*.

complementares: o *Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70*, autor da *Pedagogia do oprimido*, e o *Paulo Freire cidadão do mundo, das décadas de 80-90*, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público em São Paulo (GADOTTI, 1996c, p. 74, grifos nossos).

Em seguida, Gadotti (1996c) reitera a porção *latino-americana* de Freire, pois, a nosso ver, ela se torna notadamente constitutiva para a *identidade narrativa* do educador, sobretudo no Brasil e na América Latina:

Sem deixar de ser *latino-americano*, na segunda fase, Paulo Freire, tendo a *Pedagogia do oprimido* por eixo central, dialoga com educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais de muitas partes do mundo e “reencontra” a *Pedagogia do oprimido* em 1992, escrevendo *Pedagogia da esperança* (GADOTTI, 1996c, grifos nossos).

Mais adiante, o *sujeito-enunciador* se põe a tratar sobre os aspectos da obra do educador e a caracteriza como *transdisciplinar*, dando contorno a uma *imagem de competência*: “[...] essa transdisciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada à outra dimensão, a sua *globalidade* (GADOTTI, 1996c, p. 76, grifos nossos). Essa maestria imputada a Freire é construída levando em consideração o que o autor chamou de *globalidade*, coadunando, a nosso ver, com as duas *imagens* construídas previamente: a de *educador latino-americano* e a de *cidadão do mundo*.

Gadotti (1996c) reforça o caráter de *globalidade* dos escritos de Freire ao afirmar que a universalidade da obra do educador decorre dessa aliança teoria-prática. Além dessa combinação, o autor é categórico sobre a postulação/pensamento de Freire:

A *universalidade* da obra de Paulo Freire decorre dessa aliança teoria-prática. Daí ser um pensamento vigoroso. Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela. É metodologicamente um pensamento sempre atual e vem ganhando mais força nos últimos anos pela sua compreensão da política que nunca foi orientada por qualquer cartilha (GADOTTI, 1996c, p. 77-78, grifos nossos).

Ainda no que concerne à obra de Paulo Freire, o autor afiança que o educador não faz concessões ao pedantismo e à erudição, mas afirma que Freire é capaz de transitar pelos textos científicos, a partir da adoção de uma linguagem poética e doce, sem deixar de imprimir uma forte presença nordestina em seus escritos. Gadotti (1996c) também sugere certo lirismo na obra do teórico, mas declara que muitos não

hesitam em considerá-lo como um *pensador anarquista*, ao romper com uma tradição de escrita circunscrita sob a égide do pragmatismo e cientificismo:

Para a expressão linguística que abusa do pedantismo e da erudição com a intenção de ser reconhecida cientificamente, Paulo Freire não faz concessão. Através dele, a poesia conseguiu visto permanente para transitar os textos científicos. Sua linguagem é sempre poética e doce. Isso vem crescendo nos seus últimos escritos. Ao lê-lo ou ao ouvi-lo, um grande contador de histórias se coloca diante de nós. Não há leitor que, diante da linguagem freireana, não quebre sua resistência ao texto acadêmico. Creio ser essa uma característica profundamente ligada às suas origens. Há um sabor nordestino em sua obra. O jeito sereno, cativante e afetivo de se expressar é muito marcante na cultura nordestina, da qual Paulo Freire é filho. Seja pela insubordinação aos esquemas, seja pela sua peculiar forma de se expressar, muitos de seus intérpretes encontram, às vezes, dificuldades para classificá-lo. Alguns não hesitam em categorizá-lo como um *pensador anarquista* (GADOTTI, 1996c, p. 78, grifos nossos).

Como vimos, alguns intérpretes da obra de Paulo Freire o consideram um *pensador anarquista*, mas reiteram a originalidade da pedagogia do educador que, segundo Gadotti (1996c), o faz continuar *inclassificável*. Ao fazer uso desse adjetivo e do apelo semântico que comporta, percebemos que Gadotti (1996c) incita e provoca a admiração dos indivíduos em relação a Freire, o que promove a adesão à figura *do ser-sobre-quem-se-conta*, colocando-o na condição de alguém quase intocável (CHARAUDEAU, 2006a) no campo da pedagogia contemporânea:

Mas, no meu entender, pelas razões já explicitadas e pela originalidade de sua pedagogia, embora possa ser situado no contexto da pedagogia contemporânea com referência à essa ou àquela corrente do pensamento, ele continua *inclassificável* (GADOTTI, 1996c, p. 78 - grifos nossos).

No tocante à pedagogia freireana, Gadotti (1996c) justifica que a dimensão mais importante dos escritos do teórico reside no fato do educador não pensar a realidade como um sociólogo, mas em buscar elementos nas ciências sociais e naturais para compreendê-la. Ao proceder de tal forma, o autor afirma que Freire concebe a educação como *ato político, ato de conhecimento e ato criador* (GADOTTI, 1996c), como se pode ver a seguir:

Paulo Freire deve ser considerado também como político. Esta é a dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca, nas

ciências (sociais e naturais), elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela. *Por isso ele pensa a educação ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador* (GADOTTI, 1996c, p. 80 - grifos nossos).

Tendo em vista o exposto, percebemos que Gadotti (1996c) ressalta o posicionamento político de Freire como basilar a sua obra. Nesse sentido, o autor destaca que o teórico pensa a educação a partir de três atos, mas pondera sobre a existência de dois elementos fundamentais a sua filosofia educacional: a *conscientização* e o *diálogo*. Sobre essa questão, o *sujeito-enunciador* assinala:

*Há ainda que mencionar dois elementos fundamentais da sua filosofia educacional: a conscientização e o diálogo.* A conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade. conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A *tomada de consciência* significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A *conscientização* ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade. O *diálogo* consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher e homem-mundo são indissociáveis. Como ele afirma: “ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo”. Nesse processo se valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. Todavia, o educador também não fica limitado ao saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno. (GADOTTI, 1996c, p. 81, grifos nossos).

Ainda no que diz respeito à questão sobre a relevância do processo de *conscientização* para o *método* de alfabetização de Freire, Gadotti (1996c) faz alusão às palavras de Linda Bimbi<sup>73</sup> no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*:

Como diz Linda Bimbi no prefácio à edição italiana da *Pedagogia do Oprimido* (1980): “*a originalidade do método Paulo Freire não reside apenas na eficácia dos métodos de alfabetização, mas, sobretudo, na novidade de seus conteúdos para conscientizar.* A conscientização

---

<sup>73</sup> Linda Bimbi foi uma ex-freira italiana que lutou pelos direitos humanos. Educadora, atuava na linha de pedagogia freireana, apoiando marginalizados e perseguidos pela ditadura no Brasil.



nasce em um determinado contexto pedagógico e apresenta características originais: a) com as novas técnicas, aprende-se uma nova visão do mundo, a qual comporta uma crítica da situação presente e a relativa busca de superação, cujos caminhos não são impostos, são deixados à capacidade criadora da consciência livre; b) não se conscientiza um indivíduo isolado, mas sim, uma comunidade, quando ela é totalmente solidária a respeito de uma situação-limite comum. Portanto, a matriz do *método*, que é a educação concebida como um momento do processo global de transformação revolucionária da sociedade, é um desafio a toda situação pré-revolucionária, e sugere a criação de atos pedagógicos humanizantes (e não humanísticos), que se incorporam numa pedagogia da revolução (GADOTTI, 1996c, p. 82, grifos nossos).

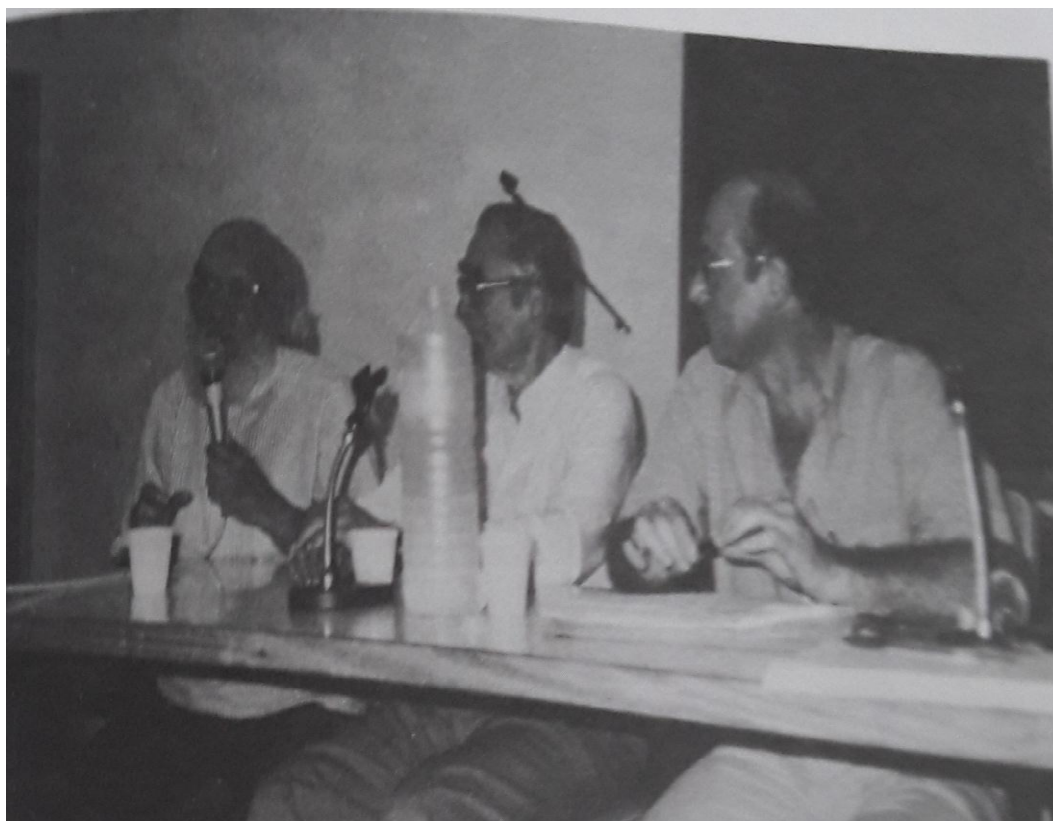
Como vimos, Gadotti (1996c) faz uso do procedimento *citação* em um trecho de seu texto, utilizando-o como recurso que visa retratar "[...] o mais fielmente possível, (ou, pelo menos, dando uma impressão de exatidão) às emissões escritas ou orais de um outro locutor, para trazer para a argumentação uma fonte de verdade, produzindo, assim, um *efeito de autenticidade*" (CHARAUDEAU, 2008, p. 240, grifos do autor). Tal *efeito*, a nosso ver, almeja legitimar a tomada de posição do *sujeito-enunciador* em relação a sua avaliação acerca do *método*, empregando a citação como uma espécie de *prova de justificativa*.

A fim de validar nossa asserção em relação ao uso do procedimento de *citação* por Gadotti (1996), devemos observar o que o autor afirma acerca do que Linda Bimbi procura evidenciar e a conexão estabelecida com o *Método Paulo Freire*:

Com isso, Linda Bimbi procura mostrar a estreita ligação existente entre o *método* educacional de Paulo Freire e o momento de transformação social. O que equivale a dizer que o *Método Paulo Freire* é comprometido com uma mudança total da sociedade (GADOTTI, 1996c, p. 82).

Constatamos, assim, que Gadotti (1996c) se vale da voz do outro como instrumento de legitimação de seu dizer, especialmente por se encontrar num tipo de configuração em que a situação de troca linguageira se dá de maneira monologal, pelo menos em um primeiro momento. Segundo essa mesma perspectiva de comprovação do dizer, Gadotti (1996c), assim como Araújo Freire (1996), vale-se da inserção de fotografias ao longo da narrativa, como forma de atestar a veracidade dos fatos, contribuindo para a produção do *efeito de constatação*, tal como podemos ver com a Figura 17:

**Figura 17** - Paulo Freire, Florestan Fernandes e Moacir Gadotti



Fonte: Gadotti (1996c, p. 83). Na Abertura do I Encontro Nacional de Educação do PT (Partido dos Trabalhadores), dia 3 de março de 1989, em São Paulo, no Instituto Cajamar.

Gadotti (1996c) também se propõe a tratar sobre o contexto do pensamento pedagógico contemporâneo de Freire. De acordo com o autor, há muitas relações entre as concepções freireanas e modernas, como as de Pichion-Rivière e Theodore Brameld. Entretanto, chama-nos a atenção à alusão feita ao educador polonês, Januz Korczak, e ao detalhamento sobre a sua morte: Korczak, junto com 200 alunos, foi morto em uma câmara de gás em um campo de concentração nazista. O *sujeito-enunciador*, ao fazer menção ao educador polonês, afirma que ele se tornou exemplo lendário de uma pedagogia centrada no amor, na autogestão e no antiautoritarismo, sugerindo que os percursos/teóricos de Korczak e Freire se cruzaram. O autor, a nosso ver, aproxima as trajetórias desses educadores, pois ambos, cada um ao seu modo, devotaram-se à educação e tiveram grandes perdas, como a própria vida e o direito de viver em sua própria pátria:

O pensamento de Paulo Freire pode ser relacionado com o de muitos educadores contemporâneos. Alguns o comparam a Pichon-Rivière (...) Outros tentam aproximar Freire do educador americano Theodore Brameld (...) Há os que estabelecem um paralelo entre a obra de Paulo

Freire e a de Enrique Dussel (...) *Outros ainda o aproximam do educador polonês Januz Korczak (1878-1942), que morreu com duzentos alunos numa câmara de gás nazista, tornando-se exemplo lendário de uma pedagogia centrada no amor, na autogestão e no antiautoritarismo* (GADOTTI, 1996c, p. 88-89, grifos nossos).

Como se percebe, Gadotti (1996c) parece alinhar a história de vida desses sujeitos, criando um *efeito* discursivo bastante interessante: *o imbricamento de trajetórias* a partir desse jogo de aproximação de itinerários existenciais. Tal *efeito* também se relaciona à *imagem* de um *sujeito-que-se-faz-mártir* a favor da educação.

Posteriormente, o autor se detém a tratar sobre a experiência de Freire como Secretário de Educação, na Prefeitura de São Paulo, na gestão de Luíza Erundina. Ele afirma que o educador possuía autoridade, mas era capaz de exercê-la de forma democrática, dando contorno à *imagem* de um *educador que prezava pela soberania popular* e que se faz autêntico em sua maneira de agir:

Para os que conheciam de perto Paulo Freire, não foi surpresa a sua capacidade administrativa. O segredo dele foi saber governar de forma democrática. Nos quase dois anos e meio à frente da Secretaria de Educação, ele conseguiu criar uma equipe de cinco ou seis auxiliares que podiam trabalhar com muita autonomia e podiam substituí-lo em qualquer emergência. Existia apenas uma reunião semanal em que se discutiam as linhas gerais da política da Secretaria. Se fosse necessário, novos rumos eram tomados. Paulo Freire defendia ardorosamente suas opiniões, mas sabia trabalhar em equipe, muito longe do espontaneísmo de que havia sido acusado. *Ele tinha autoridade, mas exercia-a de forma democrática.* Enfrentava situações conflituosas com muita paciência. Dizia que o trabalho de mudança na educação exigia paciência histórica porque a educação é um processo a longo prazo (GADOTTI, 1996c, p. 94-95, grifos nossos).

O autor justifica a postura democrática de Freire a partir do argumento utilizado pelo próprio educador. Acerca dessa questão, Freire afirmou:

*O Brasil nasceu autoritário. Tem 500 anos de tradição autoritária.* Por isso não se pode esperar que em poucos anos isso seja superado. Por isso Paulo Freire pôs à prova a sua conhecida paciência pedagógica, com decisão política, competência técnica, amorosidade e sobretudo com o exercício da democracia. Acabou tendo enorme êxito nessa sua tarefa (GADOTTI, 1996c, p. 94, grifos nossos).

Outra questão mencionada por Gadotti (1996c) diz respeito aos numerosos trânsitos de Freire por várias áreas do conhecimento e à sua prática, destacando, assim, o tema central da obra do educador: a *interdisciplinaridade*:

*A enormidade da obra de Paulo Freire e os seus numerosos trânsitos por várias áreas do conhecimento e da prática nos levam a um outro tema central de sua obra: a interdisciplinaridade. Em 1987 e 1988, Paulo Freire desenvolve o conceito de interdisciplinaridade dialogando com educadores de várias áreas na Universidade de Campinas, empenhados num projeto de educação popular informal. O conceito de interdisciplinaridade surge da análise da prática concreta e da experiência vivida do grupo de reflexão. Essas reflexões foram reunidas por Débora Mazza e Adriano Nogueira e publicadas com o título *Na escola que fazemos* (1988). No ano seguinte, já como Secretário Municipal de São Paulo, Paulo Freire deu início a uma grande reorientação curricular que será chamada de projeto da interdisciplinaridade (GADOTTI, 1996c, p. 102, grifos nossos).*

Como se pôde ver, Gadotti (1996c) destaca o fato de a proposta teórica de Freire ter se tornado, ao longo do tempo, dialógica e plural. Essa pluralidade é atribuída ao trânsito recorrente do educador por várias áreas do conhecimento, levando-o, assim, a assumir uma imagem de *educador interdisciplinar*. O reconhecimento de tal *imagem* por grande parte dos apreciadores da teoria freireana ainda nos permite afirmar que tal característica, de algum modo, consolida o que chamamos de *identidade narrativa* neste trabalho.

Outro contorno que consideramos importante para a *identidade narrativa* de Freire se relaciona com o fato de o educador ter conseguido desmistificar os sonhos do pedagogismo dos anos 1960 e, ao mesmo tempo, o pessimismo dos anos 1970, como destaca Gadotti (1996c). O autor assinala, ainda, que o teórico superou a ingenuidade e o pessimismo, permitindo-nos considerar que foi criada a *imagem* de um *educador popular*, que se preocupa com o futuro de um povo:

Creio que Paulo Freire, no desenvolvimento da sua teoria da educação, conseguiu, de um lado, desmistificar os sonhos do pedagogismo dos anos 60, que pretendia, pelo menos na América Latina, que a escola faria tudo, e, de outro lado, conseguiu superar o pessimismo dos anos 70, quando se dizia que a escola era puramente reprodutivista. Fazendo isso, superando o pedagogismo ingênuo e o pessimismo-negativista, conseguiu manter-se fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis. Creio que o futuro da obra de Paulo Freire está intimamente ligado ao futuro da educação popular enquanto concepção geral da educação (GADOTTI, 1996c, p. 111).

Acerca do pensamento de Freire, Gadotti (1996c) ainda afirma ter havido muita polêmica entre aqueles que não aceitavam os pressupostos do teórico. De acordo com o autor, há os "freireanos ortodoxos", para quem as concepções do educador não necessitavam de nenhuma contribuição, por isso eram tidos como ingênuos; e os "heterodoxos", para quem eram relevantes outros aportes às contribuições do especialista, como o próprio Paulo Freire considerou e o fez durante sua trajetória. Sobre essa questão, Gadotti (1996c), como *sujeito-enunciador*, assinalou:

O pensamento de Paulo Freire provocou muita polêmica entre aqueles que não aceitam seus pressupostos. Entre aqueles que aceitam seus pressupostos alguns podemos chamar de “freireanos ortodoxos”, isto é, aqueles que entendem que o pensamento de Paulo Freire é completo em si mesmo e não necessita da contribuição de nenhuma outra corrente de pensamento. Esses são poucos e poderiam ser chamados de ingênuos. São os que mitificam a obra de Paulo Freire. Já os que estão acostumados a trabalhar mais proximamente dele e de sua obra, poderiam ser chamados de “freireanos heterodoxos”, como é, aliás, o próprio Paulo Freire (frequentemente ele cita Marx que dizia não ser “marxista”). Isso porque agregam ao pensamento freireano outras contribuições importantes da pedagogia universal. E como essas contribuições são numerosas, muitas vertentes vêm se formando a partir da obra de Paulo Freire, às vezes inconciliáveis. Todos eles apoiam-se no seu legado, mas o interpretam diferentemente (GADOTTI, 1996c, p. 112).

Após fazer alusão aos freireanos ortodoxos e heterodoxos, Gadotti (1996c) se posiciona favorável ao segundo grupo, à medida que ele se considera um estudioso da obra de Marx, sem se assumir como marxista. Além disso, o autor afirma que a postura do *Instituto Paulo Freire* não tem sido a de mitificar a figura do educador. Ao realizar tal asserção, percebemos que o *sujeito-enunciador*, à época presidente dessa entidade, adota uma postura de não-engajamento em relação à construção de uma *imagem* heroicizada, posicionando-se de forma contrária à edificação de um mito no tocante ao *ser-sobre-quem-se-conta*:

*De minha parte, considero-me um estudioso de Paulo Freire, como me considero estudioso da obra de Marx, sem me considerar por isso um marxista. Não pretendo mitificar nem a figura de Paulo Freire nem a sua obra. Esse também tem sido o comportamento do Instituto Paulo Freire que vem se dedicando ao estudo e difusão do seu legado. Se tiver de ter um rótulo prefiro ser chamado de “freireano heterodoxo”. Procuro aproximar o pensamento pedagógico de Paulo Freire de outras contribuições. Foi assim que, na década de 70, procurei entender Freire como base de uma pedagogia marxista da liberdade – a pedagogia da práxis – agregando a categoria “conflito” à*

sua pedagogia do diálogo. Isso está exposto no prefácio que fiz ao livro dele, *Educação e mudança*, publicado em 1979 pela editora Paz e Terra e depois no debate que tivemos cujo resultado foi mostrado no livro que publicamos juntos, em 1985, *Pedagogia: diálogo e conflito* (GADOTTI, 1996c, p. 112, grifos nossos).

No desfecho de seu texto, Gadotti (1996c) assinala que muitos cidadãos, maldosamente, afirmavam que Freire havia deixado de pensar, argumento que foi categoricamente refutado pelo *sujeito-enunciador*. Para o autor, o educador continua sendo alguém que pensa, produz e age em favor dos menos favorecidos socialmente, indignando-se com a falta de liberdade e as atitudes opressivas da política e de muitos políticos, alinhavando, assim, a *imagem* de um *sujeito-indivíduo-educador que não se cansa da luta nem de lutar*:

Alguns anos atrás, houve quem dissesse, maldosamente, que Paulo Freire havia deixado de pensar. Ledo engano! Para desespero dos seus detratores, Paulo Freire continua pensando, agindo, produzindo, continua publicando, lendo, continua trabalhando, participando, brigando. Continua apaixonado pela leitura da palavra e do mundo. Paulo Freire continua na briga, continua trabalhando, estudando, se envolvendo em novos projetos. Continua indignado com a falta de liberdade, com o descaramento político etc... enfim, Paulo Freire continua vivo como o seu próprio pensamento (GADOTTI, 1996c, p. 115).

Como se pôde ver, Gadotti (1996) reitera, nessas suas palavras finais, o contorno que tentou atribuir ao longo de todo o seu texto a Paulo Freire: uma série de *imagens* que visam atribuir traços heroicizantes ao *sujeito-objeto-da-narrativa*, ressaltando, sobretudo, o dinamismo do pensamento freireano, a partir da perspectiva de um educador que, cotidianamente, lutou em favor "de dar a palavra" a todos e a todas.

#### **5.4 Da análise de *imagens* à produção de *efeitos*: breves considerações**

No decurso deste capítulo de análise, foi possível observar que Gadotti (1996c) assume um posicionamento semelhante ao de Araújo Freire (1996) ao atribuir um contorno análogo às *imagens* de Paulo Freire. Nesse sentido, consideramos que o *sujeito-enunciador*, em grande parte de seu texto, constrói *imagens* perpassadas por elementos heroicizantes, ligados a um indivíduo dotado de certa *extraordinariedade*, mas que também apresenta traços que se relacionam a um *sujeito-humanizado*.

Diante dessa mescla de contornos, interessa-nos construir um quadro-síntese das *imagens* desveladas no segundo texto, a fim de percebermos como a *extraordinariedade* e *humanização* se amalgamam a tais representações. Posteriormente, procederemos da mesma maneira em relação ao primeiro texto do *Prólogo*, atentando-nos para os *efeitos de discurso* decorrentes de tais *imagens* no âmbito de uma *narrativa de vida*, a partir dos *papéis sociais* ocupados por Gadotti (1996): *pesquisador e diretor do Instituto Paulo Freire*.

Isso posto, passemos ao quadro:

**Quadro 6** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho* por Moacir Gadotti e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*.

<b><i>Imagens desveladas de Paulo Freire a partir de A voz do biógrafo brasileiro - A prática à altura do sonho por Moacir Gadotti</i></b>	<b><i>Possíveis efeitos em comparação com as imagens desveladas</i></b>	<b><i>Características desses efeitos com base nas formas de extraordinariedade propostas por Gardner (1999) e atualizada por nós</i></b>	<b><i>Proposição de novos efeitos de discurso</i></b>  <i>(imagens desveladas + formas de extraordinariedade [Gardner - 1999] + atualização dessas formas de extraordinariedade [propostas por nós])</i>
i) Educador ufanista ii) Educador nacionalista	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por se considerar nacionalista.	O <i>nacionalista</i> - aquele que enaltece o potencial de seu país e, com isso, o de seu povo, sobretudo no tocante à riqueza cultural, linguística, histórica e social de seu povo.	<i>Extraordinário-nacionalista</i> .
Educador profético	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pelo seu caráter profético.	O <i>mítico</i> - aquele que por ser considerado <i>influenciador</i> e, portanto, <i>realizador</i> , assume um caráter quase mitológico, beirando à heroização.	<i>Extraordinário-mítico</i> .
i) Educador subversivo ii) Educador pensador-anarquista	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pelo seu caráter subversivo.	O <i>insurgente</i> - aquele que se revolta contra a ordem social, política e econômica vigente em favor da classe dominante. Em nosso caso, é o indivíduo que manifesta sua	<i>Extraordinário-insurgente</i> .

		oposição de forma declarada, podendo, até mesmo, sofrer sanções a partir de seu posicionamento, a exemplo do exílio sofrido por Freire.	
i) Educador dialógico ii) Educador precursor iii) Educador interdisciplinar iv) Educador competente	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por seu precursionismo e competência.	O <i>realizador</i> - aquele que dedica suas energias à criação de um novo domínio. Em nosso caso, é aquele que inova e obtém sucesso na direção de novos caminhos.	<i>Extraordinário-realizador.</i>
i) Educador que se torna/descobre político ii) Educador lutador	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pelo caráter político de suas ações.	O <i>influenciador</i> - o principal objetivo é o de influenciar outros indivíduos. Em nosso caso, é aquele que, por meio de suas obras/ações, exerceu influência sobre vários sujeitos a partir de sua participação em movimentos políticos e sociais.	<i>Extraordinário-influenciador.</i>
i) Indivíduo cidadão do mundo ii) Educador latino-americano	<i>Indivíduo/educador-que-se-faz-extraordinário</i> pela sua globalidade.	O <i>cosmopolita</i> - aquele que se mostra aberto ao novo e diferente. Em nosso caso, é aquele que não se restringe às fronteiras geográficas, abrindo-se a uma cultura ou modo de vida, sem deixar de se voltar as suas raízes.	<i>Extraordinário-cosmopolita.</i>
Educador que prezava pela soberania popular	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pela sua popularidade.	O <i>influenciador</i> - o principal objetivo é o de influenciar outros indivíduos. Em nosso caso, é aquele que, por meio de sua obra, exerceu influência sobre vários educadores, propiciando que um grande número de sujeitos, a partir de seu <i>método</i> de alfabetização, se libertasse de uma condição desigual.	<i>Extraordinário-influenciador.</i>

Fonte: Elaboração própria.



Como pudemos notar a partir do quadro-síntese anterior, que está ancorado nas análises já apresentadas, coletamos uma série de *imagens* que dão contorno heroificado à porção *educador* de Freire (*ufanista/ nacionalista/ profético/ subversivo/ pensador-anarquista/ dialógico/ precursor/ interdisciplinar/ competente/ político/ lutador/ popular/ latino-americano*). Percebemos, ainda, esse mesmo traçado voltado à condição *indivíduo* de Freire (*cidadão do mundo*).

Embora muitas *imagens* se voltem para esse contorno heroificado, identificamos outras orientadas para a descrição de um *sujeito-humanizado*, como podemos observar a seguir:

**Quadro 7** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho* por Moacir Gadotti e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes do *sujeito-humanizado*

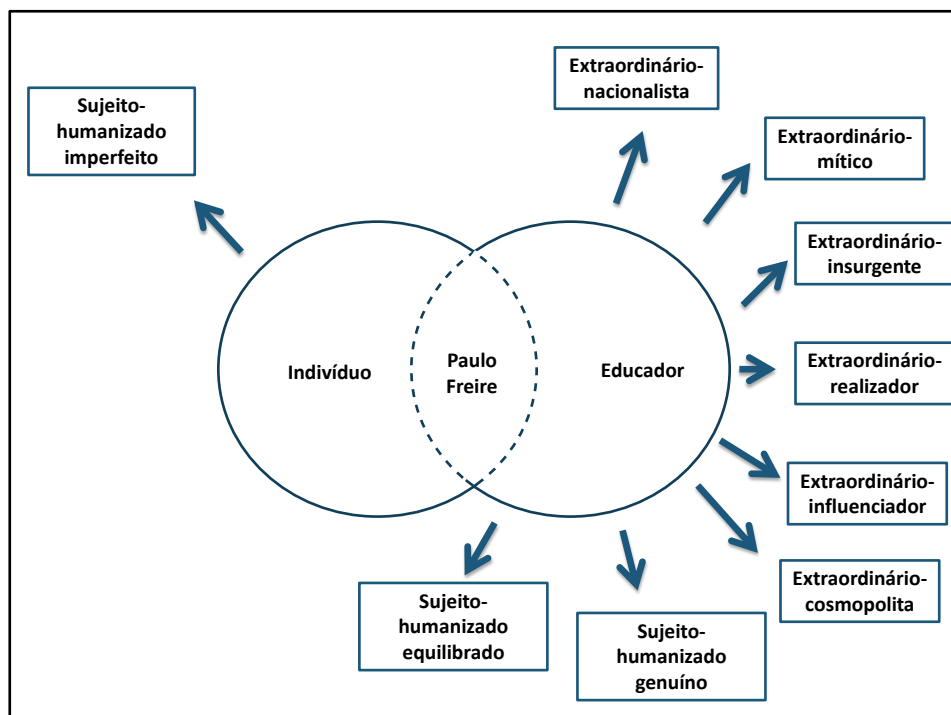
<b>Imagem desvelada de Paulo Freire a partir de <i>A voz do biógrafo brasileiro - A prática à altura do sonho</i> por Moacir Gadotti</b>	<b>Possíveis <i>efeitos</i> em comparação com as <i>imagens</i> desveladas</b>	<b>Características desses <i>efeitos</i> com base nos tipos de <i>sujeitos-humanizados</i> propostos por nós</b>	<b>Proposição de novos <i>efeitos de discurso</i></b>  ( <i>imagens</i> desveladas + tipos de <i>sujeitos-humanizados</i> )
Homem fumante	<i>Indivíduo/sujeito-humanizado</i> condicionado ao vício.	O <i>imperfeito</i> - é aquele que mesmo sabendo o quão suas escolhas podem ser maléficas, mostra-se incapaz de sair dessa condição. Em nosso caso, o vício consegue ser mais forte que todas as opções racionais que o educador fez ao longo da vida.	<i>Sujeito-humanizado imperfeito</i> .
Educador dotado de simplicidade e inovação	<i>Educador/sujeito-humanizado</i> pela simplicidade genuína.	O <i>genuíno</i> - é aquele indivíduo que mantém e não nega suas origens, evidenciando, em suas ações, as particularidades que o constituíram.	<i>Educador/Sujeito-humanizado genuíno</i> .
Educador prudente	<i>Educador/sujeito-humanizado</i> pela prudência.	O <i>equilibrado</i> - é aquele cujas ações apresentam prudência e, ao mesmo tempo, é capaz de mostrar-se forte em seus posicionamentos.	<i>Educador/Sujeito-humanizado equilibrado</i> .

Fonte: Elaboração própria.

Como se pôde observar, Gadotti (1996c) evidenciou *imagens* de Freire que também se voltaram para o contorno de um *sujeito-humanizado*, especialmente a partir de sua porção *educador* (*dotado de simplicidade e inovação/ prudente*) e como *homem* (*fumante*).

Tendo em vista a catalogação de *imagens* que se voltam tanto para o contorno de um *ser-heroificado* quanto as de um *sujeito-humanizado*, a partir dos dois quadros-síntese desta seção, interessa-nos, neste momento, relacionar os *efeitos de discurso* obtidos decorrentes dessas *imagens* a um *contrato comunicativo*, ou melhor dizendo, a um *contrato de leitura* do texto assinado por Gadotti (1996c), levando em consideração, sobretudo, os *papéis sociais* que ele ocupou na vida do *ser-sobre-quem-se-conta*.

**Esquema 13** - Proposição de novos *efeitos* em relação às *imagens* desveladas no texto *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho* por Moacir Gadotti.



Fonte: Elaboração própria.

Diante de todo o exposto, percebemos que Gadotti (1996c) evidenciou um número maior de *imagens* que dão contorno à porção *educador* de Freire. Tal constatação não nos surpreende, haja vista os *papéis sociais* desempenhados pelo *sujeito-enunciador* em relação à vida do *ser-sobre-quem-se-conta*: *pesquisador ligado à educação e diretor do Instituto Paulo Freire*.

É preciso dizer, ainda, que essas *imagens* concorreram, na maioria das vezes, para o contorno de um *ser-heroificado*. Entretanto, o que nos chamou a atenção é o fato de, ao longo da narrativa, mais especificamente em seu fechamento, o *sujeito-enunciador* ter negado qualquer tipo de mitificação à figura de Freire, tanto por sua parte quanto por parte do *Instituto Paulo Freire*, numa espécie de movimento que visou romper com qualquer *imagem* aproximada da heroificação, contradizendo sua própria afirmação: "Não pretendo mitificar nem a figura de Paulo Freire nem a sua obra" (GADOTTI, 1996c, p. 112).

Há de se salientar, ainda, que as *imagens* que se voltam para o contorno de um *sujeito-humanizado* apareceram em um número menor e se relacionavam à porção *educador* de Paulo Freire, perpassada pela *simplicidade* e por seu *caráter inovador*.

É necessário também ressaltar uma outra vertente imagética: a do *homem freireano*. Gadotti (1996c) inicia seu texto, logo no primeiro parágrafo, falando sobre o vício do educador em relação ao cigarro. Tal menção nos pareceu ser uma estratégia utilizada pelo *sujeito-enunciador*, a fim de desconstruir uma possível heroificação por parte *daquele-que-conta*, ressaltada, do mesmo modo, na parte de encerramento de sua narrativa, ao negar qualquer tipo de mitificação.

Entretanto, podemos afirmar que ocorreu justamente o contrário, pois o texto de Gadotti (1996c) é fortemente perpassado por *imagens* de contornos heroicizantes, com breves menções a um *indivíduo/educador humanizado*. Nesse sentido, consideramos, ainda, que o autor tenha optado por um direcionamento argumentativo que negasse quaisquer escapes discursivos relativos à heroificação, mas a mitificação está presente na maior parte do tempo, a partir da porção *educador* de Freire. É necessário dizer que tal porção é condizente, e até mesmo plausível, por ser mais facilmente observada/narrada por aquele que se coloca como o *biógrafo brasileiro* de Paulo Freire.

### **5.5 Da análise de *imagens* à produção de efeitos: uma investigação panorâmica de A voz do biógrafo latino-americano - Uma biografia intelectual por Carlos Alberto Torres**

O terceiro texto que compõe o *Prólogo biográfico a quatro vozes* é escrito por Carlos Alberto Torres a partir da perspectiva enunciativa de *biógrafo latino-americano* de Paulo Freire, como se pode perceber a partir do título do escrito que assina: *A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual*.

Vale ressaltar que a formação<sup>74</sup> de Torres, aliada ao *papel social de pesquisador latino-americano* que ele ocupa na *narrativa de vida*, atua como *estratégia* discursiva legitimadora, capaz de habilitá-lo como um sujeito dotado de *credibilidade* para dar contorno à biografia intelectual de Freire. Além disso, podemos dizer que Torres possui vasta experiência na área de Educação, sendo apreciador das teorias desenvolvidas por Freire, tendo dedicado, ao longo de sua carreira, vários números temáticos destinados a tratar sobre a obra do educador brasileiro. Ademais, merece relevo o fato do *sujeito-enunciador* desse terceiro texto fazer parte da direção do *Instituto Paulo Freire*, bem como de várias outras instituições ou sociedades científicas ligadas à educação, justificando, portanto, a sua participação no *Prólogo*.

Como podemos ver, Torres é alguém que comporta condições de se apresentar como testemunha de uma história vivida, especialmente acerca do percurso teórico de Freire. Nesse ínterim, ao escrever sobre o *sujeito-sobre-quem-se-conta* e assumir a função de *autor*, Torres (1996) evoca também a sua condição de *indivíduo*, levando em consideração os *papéis sociais educador* e um dos *diretores do Instituto Paulo Freire*, assumidos ao longo de sua vida, principalmente aqueles que legitimam a sua proximidade com Freire.

Tendo em vista tal panorama, consideramos ter havido a fusão das *identidades sociais* (autor-indivíduo) e *discursivas* (autor-escritor) de Torres (1996), assim como ocorreu com os outros dois autores que tiveram seus textos compilados ao *Prólogo*. Nesse sentido, ao empreender um *projeto de escritura* a respeito desse *sujeito-objeto-da-narrativa*, Torres (1996) o faz a partir da motivação que visa dar contorno à (s) *imagem (ns)* desse ser. Entretanto, destacamos que tal (is) *imagem (ns)* decorrem, em boa medida, das relações e dos *papéis sociais* estabelecidos entre *aquele-que-conta* e *sobre-quem-se-conta*, interessando-nos, portanto, examinar e analisá-las a partir do contorno dado pelo *biógrafo latino-americano* em seu texto.

Torres (1996), logo no primeiro parágrafo, afirma que Paulo Freire talvez seja o educador mais conhecido do Terceiro Mundo. Além disso, o autor assevera que o trabalho do teórico inspirou uma geração de professores de filiação progressista e socialista, pois as concepções freireanas teriam sido utilizadas para ajustar milhares de projetos em que a inexistência da educação gerou uma situação de grave conflito social.

---

<sup>74</sup> Detalhes acerca da formação profissional de Carlos Alberto Torres podem ser encontrados no segundo capítulo, seção 2.5, intitulada *A composição do Prólogo biográfico a quatro vozes*.

A alusão a tal situação nos permite dizer que o *sujeito-enunciador* instaura e dá contorno a uma *imagem de educador célebre* em razão de seus constructos epistemológicos:

Paulo Freire é, talvez, o educador mais conhecido do Terceiro Mundo e seu trabalho tem inspirado toda uma geração de professores progressistas e socialistas. Seu princípio de educação como ação cultural, seu *método de conscientização* e suas técnicas para alfabetização têm sido adotados e adaptados para ajustar milhares de projetos onde a situação de aprendizagem é parte da situação de conflito social (TORRES, 1996, p. 117 - grifos nossos).

Em seguida, Torres (1996) propõe três questões que, segundo ele, irão nortear a discussão que será implementada por ele ao longo do texto, com enfoque sobre o trabalho de Freire no Brasil e no Chile. O autor marca, também, o seu posicionamento enunciativo e afirma investigar as aplicações do *Método Paulo Freire* nesses dois países:

Mas qual é a origem política da teoria e da prática de Freire? Qual é o conteúdo político do *método*? Como as idéias de Freire expandiram-se durante as três últimas décadas? Este texto tentará dar respostas a estas questões. Investigo o desenvolvimento de Freire desde o início de seu trabalho no Brasil e no Chile, passando por suas tentativas de aplicar seu *método* em diferentes ambientes culturais da África até sua volta ao Brasil, nos anos 80, e início dos anos 90 (TORRES, 1996, p. 117).

Mais adiante, Torres (1996) salienta que Freire tem sido visto pelas novas gerações de educadores como um autor clássico em sua área, evidenciando, assim, a *imagem de educador eminente* no cenário nacional e internacional:

Desde a publicação de *Educação e atualidade brasileira* em Recife, Brasil, em 1959 – mais tarde revisada e publicada com modificações como *Educação como prática da liberdade* –, o trabalho de Paulo Freire tem influenciado não só a prática pedagógica da América Latina como também a da África. Seus principais trabalhos têm sido traduzidos em diversas línguas e novas gerações de educadores olham Freire como um clássico em sua área (TORRES, 1996, p. 117).

Posteriormente, Torres (1996) atribui o sucesso de Freire à relação próxima entre a sua filosofia educacional e o pensamento católico. De acordo com o autor, com o passar do tempo, o pensamento e escrita freireanos foram incorporando a teoria crítica,

com base nas análises de Gramsci e os conceitos do Deweyismo. Além dessas influências, o autor afirma que os trabalhos de Freire fundamentam-se a partir de uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo, o que faz o educador ser considerado uma figura inovadora e de talento excepcional, corroborando a *imagem de um educador eminente e singular*:

Há várias razões que explicam a forte influência de Freire. Primeiramente, seus trabalhos fundamentam-se em hipóteses que refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo, como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Essa visão inovadora e seu talento excepcional como escritor em português e espanhol têm conquistado, com seus escritos iniciais, um amplo público leitor composto por educadores, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos (TORRES, 1996, p. 118).

É possível dizer que Torres (1996) associa essa imagem de *educador eminente e singular* ao *Método Paulo Freire*, que, segundo o autor, era responsável por libertar o aprendiz, propiciando que ele fosse o sujeito de seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, o *sujeito-enunciador* coaduna *princípios cristãos à imagem de Freire*, fazendo a concepção de educação freireana se materializar como vertente desse caminho emancipatório:

[...] provavelmente uma das maiores razões para o sucesso de Freire, foi a relação próxima entre a sua filosofia educacional inicial e o pensamento católico. (...) Quando os latino-americanos tentam construir sua própria identidade inseridos num contexto de rico pluralismo cultural, eles se deparam com um sistema educacional uniforme. Sistemas educacionais têm uma orientação econômica dirigida para se possuir bens, enquanto o jovem necessita desenvolver-se através da satisfação e da auto-realização no trabalho e no amor. Nosso pensamento sobre esse aspecto tenta promover uma visão de educação que concorda com o desenvolvimento integral do nosso Continente. Essa educação é chamada de educação para libertação; isto é, educação que permite o aprendiz a ser sujeito de seu próprio desenvolvimento. Essa linguagem é parecida com a de *Educação como prática da liberdade* que atingiu grande ressonância como um texto básico para educadores cristãos (TORRES, 1996, p. 121-122).

De forma a corroborar essa *imagem do método* perpassada por princípios cristãos, Torres (1996) salienta que sua metodologia foi aprovada pela Conferência Nacional de Bispos no Brasil (CNBB). De acordo com o autor, o *método* foi adotado para alfabetizar pessoas que tinham dificuldade de acesso à escola formal, constituindo-

se em referência para se educar a distância. Nesse sentido, podemos afirmar que Freire assume uma *status* diferenciado, como se representasse *o educador proponente de um método cristão*:

Da mesma forma, em 1963, foi oficializada a aprovação do *método* de alfabetização de Freire pela Conferência Nacional de Bispos no Brasil o qual foi adotado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) como seu próprio *método* para alfabetizar através da telescola (educação à distância, usando televisão e monitores) (TORRES, 1996, p. 122).

Além de ressaltar a aceitação do *método* pela Igreja Católica, Torres (1996) faz referência ao golpe de Estado brasileiro, ocorrido em 1964, e ao processo de exílio sofrido por Freire. Segundo o autor, Freire deixou o país para viver e trabalhar no Chile, em um órgão do governo democrático cristão. De acordo com o *sujeito-enunciador*, este era responsável pela extensão educacional no interior do programa de reforma agrária, possibilitando que o educador pudesse experimentar sua metodologia em um ambiente diferente do país:

Após o *golpe de Estado* brasileiro de 1964, Freire deixou o país para viver e trabalhar no Chile no ICIRA, um órgão do governo democrático cristão responsável pela extensão educacional no interior do programa de reforma agrária. Freire teve a oportunidade de experimentar sua metodologia num novo ambiente intelectual, político, ideológico e social, trabalhando com os setores mais progressistas do Jovem Partido Democrata Cristão – alguns deles foram posteriormente incorporados a novos partidos dentro da coalisão da Unidade Popular – e em contato com o pensamento marxista, altamente estimulante, e com fortes organizações da classe trabalhadora (TORRES, 1996, p. 123).

Torres (1996), também, menciona a transferência de Freire para Genebra para trabalhar como consultor no Departamento de Educação, ressaltando o crescimento do *método* e de sua filosofia da educação. O autor, ao narrar certas particularidades e campos de ação do *método*, ainda dá contorno à *imagem* de um *educador que fora perseguido* em razão da *magnitude* de sua metodologia que, segundo o *sujeito-enunciador*, poderia ser capaz de quebrar os grilhões daqueles que se encontram à margem da vida:

Em 1970, Freire deixou o país após aceitar um convite do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra para trabalhar como o principal

consultor para o Departamento de Educação. Enquanto isso, a popularidade do *método* de Freire e de sua filosofia da educação problematizadora cresceu e alcançou educadores progressistas na América Latina, sendo adotada em quase todos os lugares, em experiências pequenas ou nacionais de educação de adultos, tais como no Uruguai, Argentina, México, Chile, Peru e Equador (TORRES, 1996, p.123).

Esse contorno libertário conferido ao *método* desenvolvido por Freire também é estendido à proposta freireana. De acordo com o autor, as proposições do educador se mostram antiautoritárias, pois considera que professores e alunos ensinam e aprendem juntos a partir da implementação de um círculo cultural, em que o conhecimento surge das experiências diárias, ao invés de ser algo dado. Ao assumir tal perspectiva, percebemos que Torres (1996) dá contorno à *imagem* de um *educador libertário e antiautoritário*:

Finalmente, em termos educacionais, a proposta de Freire é uma proposta antiautoritária apesar de pedagogia dirigente, onde professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Partindo-se do princípio que educação é um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor devem engajar-se num diálogo permanente caracterizado por seu “relacionamento horizontal”, que não exclui desequilíbrios de poder ou diferenças de experiências e conhecimentos. Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento ‘discursivo’ mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de professores alunos/alunos-professores. Certamente esse conjunto de conceitos desfaz a moldura mais importante da pedagogia autoritária e aparece como uma prática e ideologia de ‘contra-hegemonia’ dentro das instituições de treinamento de professores (TORRES, 1996, p. 127).

Torres (1996) também se dedica a tratar sobre a experiência de Freire no continente europeu. O autor afirma que o educador teve contato com a periferia urbana, diferentemente do que ocorreu no Brasil e Chile, cuja maioria dos analfabetos eram camponeses. Tal situação permitiu a Freire ter uma rica fonte para o desenvolvimento de sua educação problematizadora, evidenciando a abrangência da natureza do trabalho do teórico:

Nesse continente, Paulo Freire teve contato direto não só com o campesinato, mas também com a periferia urbana. Essas experiências se constituíram em fontes primordiais para a elaboração da sua educação problematizadora. Freire tem enfatizado o contraste entre as experiências brasileira e chilena e sua experiência em Guiné-Bissau (TORRES, 1996, p.133).



Ainda nesse contexto de influências do pensamento freireano no continente europeu, Torres (1996) aborda o que, segundo ele, teria sido uma das mais ricas sugestões metodológicas de Freire em Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe: o início dos programas de educação adulta nas áreas em processo de transformação. O autor sugere, a nosso ver, que o *método* se torna a materialização de um instrumento de consciência e, por extensão, Paulo Freire representaria o *agente promotor e responsável por essa libertação*:

Nesse ponto, uma das mais ricas sugestões metodológicas de Freire em Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe foi começar os programas de educação adulta nas áreas em processo de transformação ou ter experimentado conflitos-chave, por exemplo, durante a guerra de libertação ou através de tensões e conflitos de classe. Freire argumentava que programas de educação adulta ajudariam a fortalecer a consciência revolucionária das pessoas que participaram da luta de libertação ou que estão comprometidas com o processo de transição para o socialismo e para mudança radical nas relações sociais de produção (TORRES, 1996, p. 134).

Embora Torres (1996) evidencie o *método* como instrumento de alfabetização, o autor é categórico ao afirmar que a metodologia desenvolvida por Freire se tornou uma realidade utópica. O *sujeito-enunciador* atribui esse estado ao fato de o educador ter acreditado na habilidade de seus cooperadores, em Guiné Bissau, para a implantação de sua metodologia e para a produção de materiais educacionais. Tal expectativa não se confirmou, pois, de acordo com o autor, Freire não conseguiu transgredir as limitações políticas do momento, sobretudo por ser estrangeiro e não poder impor as suas propostas à realidade do país. Acerca dessa questão, Torres (1996) salientou que

[...] existe uma demanda para associar, de uma forma mais coerente e sistemática, o processo de alfabetização com o processo de produção e trabalho produtivo – uma das maiores fraquezas teóricas nos escritos iniciais de Freire. Além disso, podemos dizer que Freire assumiu uma visão utópica da realidade social e uma instância idealística da educação, *pois superestimou a habilidade dos animadores para implementar o processo de alfabetização e para elaborar material educacional na proporção, qualidade e continuidade adequadas*. Em consequência: A introdução do *método* de Freire nas condições da realidade guineana resultou num aprendizado mecânico, dirigido, baseado em memorização – exatamente ao que Freire se opunha. Freire tem apontado as críticas ao seu trabalho na Guiné-Bissau em vários lugares, incluindo suas conversas com Antonio Faundez e Donaldo Macedo. Freire não analisa a questão da economia política de Guiné-Bissau, mas debate o custo do populismo ideológico, enfatizando também a repressão das condições políticas impostas

sobre sua prática numa sociedade em transformação social e como isso afetou seu trabalho. *Revisitando a alfabetização em Guiné-Bissau, Freire argumenta que (...) como um militante intelectual, o que ele não poderia fazer em Guiné-Bissau era transgredir as limitações políticas do momento. Como um estrangeiro, eu não podia impor minhas propostas na realidade na Guiné-Bissau e nas necessidades determinadas pelos líderes políticos* (TORRES, 1996, p. 140, grifos nossos).

Como se pôde ver, Torres (1996) menciona o insucesso do *Método Paulo Freire*, em Guiné Bissau, mas o justifica em razão das limitações políticas do país, evidenciando a *imagem* de um *educador destemido*, mas também passível de falha. Entretanto, o autor ressalta que sua metodologia não podia sucumbir aos limites políticos impostos ao seu trabalho, o que desvirtuaria o próprio *método*, uma vez que ele não teria sido concebido, originalmente, para a aquisição de uma segunda língua, haja vista o fato de a maioria da população do país supracitado falar o crioulo, e não o português, idioma oficial, imposto pelo colonizador:

Mas, como Freire cedo descobriu, sua sugestão estava fora dos limites políticos impostos em seu trabalho e ele teve que aceitar o português como a língua de instrução, apesar de seu próprio método não ser originariamente designado para a aquisição de uma segunda língua. Freire argumenta sua experiência no processo de alfabetização, atestando que: “Com ou sem Paulo Freire foi impossível conduzir em Guiné-Bissau uma campanha de alfabetização numa língua que não fosse parte da prática social das pessoas. Meu *método* não falhou, como tem sido falado... A questão deveria ser analisada nos seguintes termos: se seria linguisticamente viável ou não conduzir campanhas em português em quaisquer desses países. Meu *método* é secundário para esta análise. Se não é lingüisticamente viável, meu *método* ou outro *método* qualquer certamente falhará” (TORRES, 1996, p. 141).

O *sujeito-enunciador*, também, se dedica a falar sobre o processo de reaprendizado de Freire no Brasil, após ele ter ficado exilado por dezesseis anos. O autor ainda destaca que o educador viajou incessantemente por todo o país, engajando-se em diálogos com estudantes e professores. A fim de ilustrar essa tomada de posição, Torres (1996) faz alusão a uma conversa que teve com o educador, ressaltando a afirmação do teórico de que era preciso ler Gramsci, mas também era necessário “[...] ouvir o Gramsci popular nas favelas” (TORRES, 1996, p. 141), justificando o fato de passar algumas tardes em comunidades periféricas.

Após viver no exílio durante dezesseis anos e retornado em 1980, Freire tentou “reaprender” o Brasil, viajando incessantemente por todo o país, ministrando palestras, publicando e engajando-se em diálogos com estudantes e professores. Este reaprender o Brasil foi sucintamente resumido pelo próprio Freire quando me contou, num verão californiano na Universidade de Stanford, em julho de 1983, que ele acredita em “ler Gramsci, mas também ouvir o *Gramsci popular* nas favelas. Esta é a razão pela qual eu fico, pelo menos, duas tardes por semana com as pessoas nas favelas (TORRES, 1996, p. 141).

Como foi possível perceber, no excerto acima, há a fusão do *autor-escritor*, tendo em vista que Torres (1996) desempenha um *papel social* particular na vida do *sujeito-sobre-quem-se-conta*, pois, como educador renomado na América Latina, comungou e participou ativamente da divulgação das concepções freireanas pelo mundo. Nesse sentido, o *sujeito-enunciador* é alguém cujo *papel social* o colocou na condição de *autor* de produção teórica relevante, mas ele também assume a empreitada e o *papel* de *escritor /biógrafo latino-americano* para evidenciar o percurso intelectual e as influências de Freire no espaço do *Prólogo*.

É válido destacar que essa fusão se sobressai, por exemplo, a partir da utilização do pronome *eu*, produzindo o que Charaudeau (2008) chamou de *efeito de cumplicidade* (CHARAUDEAU, 2008, p. 190). Tal *efeito* faz o *leitor possível* ser convocado a receber e a reconhecer o *projeto de escritura* desenvolvido pelo *autor-escritor*, especialmente por se apresentar como testemunha do próprio *projeto* que empreende.

Em seguida, Torres (1996) menciona a colaboração Freire na Comissão de Educação do Partido dos Trabalhadores e a aceitação da posição honorária de Presidente da Universidade dos Trabalhadores de São Paulo, evidenciando uma porção conhecida do teórico, a de educador, mas a destaca a partir de outro viés: o político. Assim, dá-se contorno à *imagem* de um sujeito que preza pelo ensino, mas que vai além, ao assumir-se como *educador político*:

Politicamente, Freire colabora com a Comissão de Educação do Partido dos Trabalhadores (um partido socialista-democrático do qual Freire faz parte desde 1979, quando ainda estava em Genebra) e aceitou a posição honorária de Presidente da Universidade dos Trabalhadores de São Paulo – uma instituição financiada pelo Partido dos Trabalhadores e preocupada com o sindicato e a educação política (TORRES, 1996, p. 142).

Nessa mesma perspectiva de educação como ação política, Torres (1996) faz referência ao período em que Freire permaneceu como Secretário de Educação, destacando a atuação desse teórico e o seu papel de ativista político em um município governado por um partido socialista. Desse modo, o *sujeito-enunciador* não só dá contorno a um *educador político*, mas a alguém que assume uma postura ativista, delineando-se, assim, a *imagem* de um *educador-político-ativista*:

Como Secretário de Educação, Freire achou uma oportunidade ímpar de implementar sua filosofia de educação em seu próprio país, não como um orientador acadêmico, mas como um ativista político num município governado por um partido socialista. Os objetivos socialistas do Partido dos Trabalhadores, no entanto, devem ser considerados no ambiente da nova reforma democrática e constitucional no Brasil. Freire saiu da Secretaria de Educação em 22 de maio de 1991, mas um de seus colaboradores foi indicado para substituí-lo. Freire aceitou permanecer como um tipo de ‘Embaixador Honorário’ da administração municipal (TORRES, 1996, p. 143, grifos nossos).

Mais adiante no texto em análise, Torres (1996) insere uma carta escrita por Freire aos educadores da rede municipal de ensino de São Paulo, em que é destacado o mais alto percentual de aprovação já verificado, o que significava, segundo Freire, a não expulsão de 15.420 alunos da escola. Acreditamos que o *sujeito-enunciador* ao reproduzir tal carta acione, de forma bem evidente, a presença de sua porção *narrador-historiador*, uma vez que ao reunir e rerepresentar uma carta como essa, e tantas outras que foram dispostas ao longo do texto que assina, ele atua como uma espécie de historiador que conta, *a posteriori*, acontecimentos que se produziram após ter reunido um certo número de documentos e testemunhos.

Vale ressaltar que a presença desse tipo de narrador em uma *narrativa de vida* faz com que esse sujeito, ao recolher os fatos da realidade histórica, consiga construir um relato que se aproxime da representação objetiva dos fatos como se supõe terem acontecidos, principalmente em relação às principais materialidades discursivas constituintes desse tipo de texto. Nesse ínterim, podemos nos valer do que Charaudeau (2008) destaca em relação ao uso desse procedimento, a presença do *narrador-historiador*, pois tal recurso é destinado a “[...] dar cobertura ao narrador, a protegê-lo de todo subjetivismo, a fazer crer que ele se apaga por detrás dos fatos que se impõem por sua credibilidade histórica” (CHARAUDEAU, 2008, p. 192), como se pode perceber a partir do documento reproduzido a seguir:

**Figura 18** - Carta aberta aos educadores da rede municipal de ensino de São Paulo.

**UMA CONQUISTA DO TRABALHO COLETIVO**

*Mais uma vez, com imensa alegria, quero compartilhar com todos os educadores e educadoras a minha satisfação frente aos resultados de promoção/retenção dos alunos de 1º. grau da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Já no ano de 1989 conseguimos o mais alto percentual de aprovação verificado nesta década.*

*Ainda continuamos mantendo o maior índice de aprovação (81,31%) no período 1980-1990. Ou, inversamente, a mais baixa incidência de retenção no conjunto do 1º. grau (18,69%) como mostram a tabela e o gráfico adiante apresentados.*

*Isto significa que, em relação a 1988, sem esta conquista, 15.420 alunos teriam sido reprovados e seriam candidatos a “evasão” o que, na prática, significa expulsão dos alunos da escola.*

*Quero sublinhar que o declínio da retenção na rede, como um todo, também foi conquistado nas 1ªs e 5ªs séries onde, tradicionalmente, a reprovação é mais acentuada. Observe-se que a 1ª série registrou 25,7% enquanto na 5ª série o índice de reprovação foi 26,7%.*

*Tenho certeza de que o aumento do índice de aprovação dos alunos, implicando trabalho sério e criterioso, revela a importância social deste resultado. Ao mesmo tempo em que se garante às crianças e jovens o direito a uma boa escolaridade, sem estrangulamentos ocasionados pela reprovação, se possibilita que a escola se abra para novos alunos.*

*No entanto, os índices de reprovação ainda são altos e precisam ser reduzidos, num esforço de medidas assumidas conjuntamente por todos os educadores desta Secretaria.*

*Temos, evidentemente, que comemorar este avanço, mais uma vez gostosamente bem-vindo, com todos os educadores que fazem nesta gestão o esforço coletivo de construção de uma nova cara para a escola.*

*Desejo que no próximo ano possamos mais uma vez compartilhar esta alegria conquistada coletivamente em busca de uma escola de melhor qualidade para as classes populares.*

*Felicito todas as educadoras e educadores desta rede desejando que o nosso compromisso neste ano traga resultados cada vez mais animadores.*

*Fraternalmente,*

**Paulo Freire**

*São Paulo, 13.03.91*

Fonte: Adaptado de Torres (1996, p. 143).

Como se viu, o *sujeito-enunciador*, ao longo de seu texto, vale-se da reprodução de documentos, sobretudo cartas, para ilustrar a alusão aos fatos ou às pessoas citadas no decorrer da *narrativa de vida*. Trata-se, a nosso ver, da mobilização do procedimento

presença do *narrador-historiador*, com vistas a legitimar ainda mais o seu dizer, sem ser perpassado, diretamente, pela perspectiva enunciativa *daquele-que-conta*, mas das escolhas mobilizadas para construir o todo narrativo.

Ainda é importante destacar que a principal legitimação desse relato passa pela escolha do organizador da obra ao escolher Carlos Alberto Torres como autor do terceiro texto que compõe o *Prólogo*. Trata-se de alguém com vasta experiência na área, apreciador das teorias desenvolvidas por Freire, constituindo-se em sujeito capacitado para discorrer sobre as influências intelectuais do educador brasileiro. Em outras palavras, a combinação entre o *papel social educador latino-americano* de Torres e a presença de sua porção *narrador-historiador* transformam-se em um recurso bastante profícuo no que diz respeito à produção de um *efeito* caro às histórias de vida: o de *autenticidade narrativa*.

Por fim, Torres (1996) propõe concluir seu texto a partir da *pedagogia da pergunta freireana*, elencando uma série de questionamentos acerca dos fatores políticos que promovem uma educação para a liberdade e suas ações, respondendo-os a partir da perspectiva pedagógica de Paulo Freire. Em seguida, o *sujeito-enunciador* enumera quatro grandes contribuições de Freire, permitindo-nos perceber, com maior clareza, como o autor dá contorno ao educador e sua obra:

1. É crucial estudar o processo educacional partindo de dupla perspectiva: usando a lente da classe hegemônica – reprodução de relações sociais de produção – e usando a lente das classes subordinadas – *educação como forma de construir uma nova hegemonia*.
2. *Educação é importante para reconstruir a cultura do oprimido, particularmente através da noção de elaboração sistemática do conhecimento popular: conhecimento compreendido como um instrumento de luta da contra-hegemonia*.
3. *Designar práticas educacionais autônomas inseridas nas comunidades urbano-rurais pobres pode ajudar a ampliar a organização e o poder do oprimido*.
4. Finalmente, *a noção de Freire de uma relação dialética entre a liderança revolucionária e as massas tem um terreno rico nas práticas educacionais, na verdade – em termos gramscianos – um rico terreno para desenvolver a liderança de trabalhadores jovens* (TORRES, 1996, p. 146, grifos nossos).

Como se pôde ver, Torres (1996) afirma que a importância teórica de Freire se volta para a construção de uma nova hegemonia em relação às classes subordinadas, dando contorno à *imagem* de um *educador a favor dos oprimidos*. Nesse mesmo excerto, o *sujeito-enunciador* evidencia uma outra *imagem*, a de um *educador promotor do conhecimento popular como um instrumento de luta*, além de apresentá-lo como

sujeito que age em *favor do empoderamento daquele que é tido como menor*. Todos esses contornos são apontados pelo autor como essenciais, pois, de acordo com Torres (1996), esses aspectos podem ser relacionados às condições dos trabalhadores jovens, capazes de mudar muito mais seus entornos e o mundo no qual vivem, por consequência.

Após termos evidenciado alguns contornos de Freire estabelecidos por Torres (1996) ao longo de seu texto, destacamos as palavras finais desse autor em relação ao programa pedagógico do educador ser considerado um projeto possível de construção de uma contra-hegemonia, ou ainda que serviria apenas aos caprichos de um sonho simpático, mas impossível.

A respeito dessa questão, Torres (1996) afirma, incisivamente, que é necessária a realização de um estudo compreensivo que vá além dos limites e possibilidades do texto que assina. A partir da pedagogia da atualidade, o autor considera que é possível posicionar-se com ou contra Freire, mas jamais sem as ideias do educador que se tornou referência mundialmente, como se pode ver abaixo:

Ainda assim, algumas experiências oriundas de muitos experimentos em educação popular na América Latina – desmanteladas depois de um golpe de Estado e assassinato de certos militantes graças às suas “exposições” – deixaram algumas pessoas perguntando a si mesmas: este programa pedagógico é um projeto possível que pode ajudar no processo de construir uma contra-hegemonia ou, ao contrário, precisa ser visto apenas como um sonho simpático mas impossível? Ou, na verdade, o processo educacional supracitado deveria ser avaliado para descobrir as variáveis que têm que ser controladas para uma *performance* melhor desses programas educacionais? Isso talvez inclua ligar práticas educacionais com um partido revolucionário ou redefinir a importância, a extensão e significados de luta política dentro do sistema educacional e dentro da burocracia capitalista do Estado. Para responder a todas essas questões é necessário um estudo compreensivo muito além dos limites e possibilidades deste texto. No entanto, *é possível concluir que há boas razões pelas quais, na pedagogia da atualidade, podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire* (TORRES, 1996, p. 147, grifos nossos).

Podemos perceber que, ao longo do texto, Torres (1996) delineia a *imagem* de um *educador destemido, antiautoritário*, e por isso *singular*, sobretudo por ter estabelecido estreita relação entre a educação e a política. A partir desse contorno, Freire também assume outra *imagem*, a de um *educador-ativista nacional e internacional*.

Como se pôde ver, Torres (1996) deu contorno a aspectos que se voltavam para a teoria freireana, sem dissociar a porção *indivíduo* Paulo Freire, visto que ele ressaltou aspectos centrados à natureza subjetiva e íntima de Freire para delinear questões referentes à vertente *educador*.

Também vale destacar que, durante esse processo de construção de parte de uma vida, sobretudo as que se relacionavam às influências intelectuais de Paulo Freire, Torres (1996) se valeu da presença e da manifestação de sua porção *narrador-historiador*, com vistas a conferir um *efeito de autenticidade narrativa* ao seu dizer. Ademais, podemos afirmar que tal recurso nos pareceu coerente, pois o autor mesclou, ao longo do seu texto, uma perspectiva enunciativa cujo posicionamento *elocutivo* foi ao encontro dos *papéis sociais* que assumiu e que os legitimaram para que ele pudesse assinar o terceiro texto do *Prólogo*, a partir do enfoque dado pelo *biógrafo latino-americano*.

### **5.6 Da análise de *imagens* à produção de *efeitos*: breves considerações**

No decurso desta análise, pudemos perceber que Torres (1996) atribui *imagens* de contorno heroicizante a Paulo Freire em toda a extensão de seu texto, colocando-o na posição de um sujeito dotado de certa *extraordinariedade* (GARDNER, 1999). Entretanto, constatamos que tais *imagens* só se voltam para a porção *educador*, além de não termos identificado contornos voltados a um *sujeito/indivíduo-humanizado*, diferentemente do que havíamos observado nos textos de Araújo Freire (1996) e Gadotti (1996b; 1996c).

Mediante o exposto, interessa-nos construir um quadro-síntese das *imagens* de desveladas no terceiro texto do *Prólogo*, a fim de percebermos como a *extraordinariedade* se amalgama a elas. Posteriormente, vamos nos atentar para os *efeitos de discurso* decorrentes de tais representações *imagéticas* no âmbito de uma *narrativa de vida*, levando em consideração os *papéis sociais* ocupados por Torres (1996): *educador* e um dos *diretores do Instituto Paulo Freire*.

Isso posto, passemos ao quadro:



**Quadro 8** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual* por Carlos Alberto Torres e os possíveis efeitos de discurso decorrentes da *extraordinariedade*.

<b>Imagens desveladas de Paulo Freire a partir de <i>A voz do biógrafo latino-americano - Uma biografia intelectual</i> por Carlos Alberto Torres</b>	<b>Possíveis efeitos em comparação com as imagens desveladas</b>	<b>Características desses efeitos com base nas formas de <i>extraordinariedade</i> propostas por Gardner (1999) e atualizada por nós</b>	<b>Proposição de novos efeitos de discurso</b> ( <i>imagens</i> desveladas + formas de <i>extraordinariedade</i> [Gardner - 1999] + atualização dessas formas de <i>extraordinariedade</i> [propostas por nós])
i) Educador célebre	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por se considerado afamado.	O <i>célebre</i> - é aquele que por ter conquistado domínio completo em seu campo de atuação e, também, por ter se dedicado à criação de novos domínios, tornou-se célebre. Seria a fusão do <i>mestre</i> e <i>realizador</i> .	<i>Extraordinário-célebre</i> .
i) Educador eminente no cenário nacional e internacional; ii) Educador eminente e singular.	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por ser considerado eminente e singular.	O <i>mestre</i> - o indivíduo que conquista domínio completo sobre uma ou mais esferas de realização. Em nosso caso, é aquele que chega próximo à maestria.	<i>Extraordinário-mestre</i> .
i) Educador de princípios cristãos; ii) Educador proponente de um <i>método</i> cristão;	<i>Indivíduo-que-se-faz-extraordinário</i> por ser considerado mártir a partir de dos princípios presentes em sua vida e <i>método</i> .	O <i>mártir</i> - aquele que abre mão de sua vida pessoal para sacrificar-se em benefício e em prol de outro (s), especialmente dos menos favorecidos socialmente.	<i>Extraordinário-mártir</i> .
i) Educador promotor de um <i>método</i> libertador; ii) Educador de <i>método</i> magnânimo.	<i>Indivíduo-que-se-faz-extraordinário</i> pela magnitude e alcance de seu <i>método</i> .	O <i>inovador</i> - aquele que por ser considerado <i>influenciador</i> e, portanto, <i>realizador</i> , seus feitos/ações assumem um caráter inovador.	<i>Extraordinário-inovador</i> .
i) Educador a favor dos oprimidos; ii) Educador em favor	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pela sua combatividade.	O <i>influenciador</i> - o principal objetivo é o de influenciar outros indivíduos. Em nosso	<i>Extraordinário-influenciador</i> .

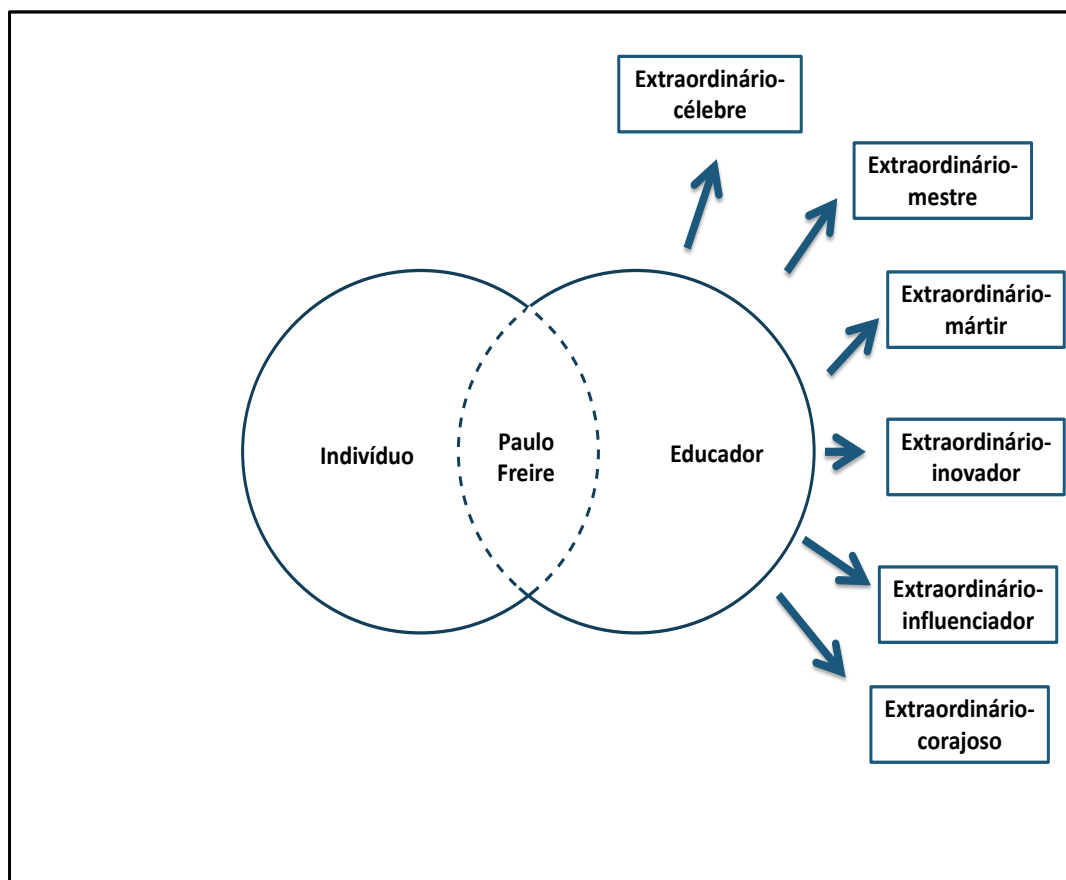
do empoderamento daquele que é tido como menor;  iii) Educador promotor dos conhecimentos populares como instrumento de luta.		caso, é aquele que exerceu influência sobre vários movimentos políticos e sociais, lutando em razão dessa causa.	
i) Educador libertário e antiautoritário;  ii) Educador destemido	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pelo seu caráter libertário e destemido.	O <i>corajoso</i> - é aquele que tem disposição, força e vigor para enfrentar problemas ou situações complicadas e, por essa razão, adota uma postura destemida, combatendo todo o tipo de autoritarismo, sobretudo no campo da educação.	<i>Extraordinário-corajoso.</i>
i) Educador político;  ii) Educador político-ativista.	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pelo caráter político de suas ações.	O <i>influenciador</i> - o principal objetivo é o de influenciar outros indivíduos. Em nosso caso, é aquele que, por meio de suas obras/ações, exerceu influência sobre vários sujeitos a partir de sua participação em movimentos políticos e sociais.	<i>Extraordinário-influenciador.</i>

Fonte: Elaboração própria.

A partir do quadro 8, coletamos uma série de *imagens* que dão contorno heroificado à porção *educador* de Freire (*célebre / eminente / de princípios cristãos / proponente de método cristão / método libertador/ magnânimo/ a favor dos oprimidos/ a favor do empoderamento dos menores / promotor do conhecimento popular como instrumento de luta / libertário e antiautoritário / destemido / educador político e ativista*), sem nenhuma menção às descrições/narrações que se orientassem para o delineamento de um *sujeito-humanizado*.

Tendo em vista a catalogação dessas *imagens* de contorno *heroificado*, interessamos, neste momento, relacionar os *efeitos de discurso* obtidos a um *contrato comunicativo*, ou seja, a um *contrato de leitura* do texto assinado por Torres (1996), levando em consideração, sobretudo, os *papéis sociais* que ocupou na vida do *ser-sobre-quem-se-conta*. É o que representamos no esquema a seguir:

**Esquema 14** - Proposição de novos *efeitos* em relação às *imagens* desveladas no texto *A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual* por Carlos Alberto Torres.



Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, percebemos que Torres (1996) evidenciou *imagens* que se voltaram apenas para a porção *educador* de Freire. Tal averiguação não nos surpreende, haja vista os *papéis sociais* desempenhados pelo *sujeito-enunciador* em relação à vida do *ser-sobre-quem-se-conta*: *pesquisador ligado à educação* e um dos *diretores do Instituto Paulo Freire*.

É preciso dizer, ainda, que todas essas *imagens* ao se combinarem, concorrem para o contorno de um ser dotado de *extraordinariedade* (GARDNER, 1999), pois ao ser apresentado como mestre, torna-se célebre, capaz de influenciar pelo caráter inovador e corajoso de suas propostas, sobretudo, pelo *método* de alfabetização que desenvolveu.

Ademais, é pertinente evidenciar o contorno dado por Torres (1996) no fechamento de seu texto. Nele, o autor é categórico ao reconhecer que, mesmo em meio a alguns questionamentos acerca do programa pedagógico freireano, há a necessidade e

a relevância de um estudo mais amplo acerca das propostas de Freire, que vão além do próprio texto que assina.

Entretanto, mesmo destacando possíveis limitações do *método* de alfabetização, Torres (1996) é contundente ao afirmar que a sociedade pode se posicionar a favor ou contra Freire, mas, jamais sem Freire, o que reforça, ainda mais, a perspectiva enunciativa contida no próprio título de seu texto - *uma biografia intelectual*.

### **5.7 Da análise de *imagens* à produção de *efeitos*: uma investigação panorâmica de *A voz europeia: Arqueologia de um pensamento* por Heinz-Peter Gerhardt**

O quarto texto que compõe o *Prólogo biográfico a quatro vozes* é escrito por Heinz-Peter Gerhardt (1996), *educador europeu*, que pesquisou a experiência de Paulo Freire, em Angicos (RN), no início da década de 1960. Gerhardt é professor da Universidade Federal de Administração Pública de Colônia e conferencista da Universidade de Frankfurt. Ademais, salientamos que o *sujeito-enunciador* do quarto texto que compõe a *narrativa de vida* assume o *papel social* de um *educador/intelectual europeu* que elaborou para esta obra o delineamento do homem e do trabalho de Paulo Freire.

É válido salientar, ainda, que tal *papel* funciona como uma *estratégia* discursiva legitimadora, capaz de habilitá-lo como um sujeito dotado de *credibilidade* para dar contorno à obra de Freire, sobretudo ao se levar em consideração o fato de ele ser apreciador das teorias freireanas e ter vasta experiência na área de Educação. Como o próprio Gerhardt (1996, p. 149) afirmou, suas ponderações vêm “[...] complementar os textos de Ana Maria Freire, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, na tentativa de esboçar na vida de Freire a arqueologia de seu pensamento”.

Como podemos observar, Gerhardt (1996) é alguém que comporta condições de se apresentar como conhecedor da vida e obra freireana, principalmente quando se volta para questões ligadas ao seu percurso teórico. Nesse ínterim, podemos dizer que ele, ao assumir a função de *autor* e escrever sobre o *sujeito-objeto-da-narrativa*, evoca a sua condição de *indivíduo*, levando em consideração o preponderante *papel social* que justifica a sua participação na *narrativa de vida* como *educador europeu*.

Tendo em vista o panorama apresentado, consideramos ter havido, assim como ocorreu com os outros três autores que tiveram seus textos inseridos ao *Prólogo*, a fusão das *identidades sociais* (autor-indivíduo) e *discursivas* (autor-escritor) de Gerhardt

(1996). Nesse sentido, ao empreender um *projeto de escritura* a respeito do *sujeito-objeto-da-narrativa*, o autor o faz a partir de alguma motivação, visando dar contorno à (s) *imagem (ns)* desse ser. Entretanto, destacamos que tal (is) *imagem (ns)* decorrem, em boa medida, das relações e dos *papéis sociais* estabelecidos entre *aquele-que-conta* e *sobre-quem-se-conta*, o que justifica nosso interesse em examiná-las e analisá-las a partir do contorno dado por uma *voz europeia* em seu texto.

Isso posto, passemos à pequena apresentação que Gerhardt (1996) faz antes de iniciar seu texto, propriamente dito. De acordo com o *sujeito-enunciador*, Freire nasceu na área mais pobre de uma grande nação latino-americana. Foi criado por uma família de classe média, mas se interessou pela educação dos menos favorecidos e humilhados, corroborando, mais uma vez, a *imagem de educador dos oprimidos*, ressaltada ao longo dos outros textos do *Prólogo*.

Ainda de acordo com o autor, nesse mesmo espaço, o *sujeito-enunciador* atribui o fato de Freire ter se tornado famoso no exterior, principalmente em decorrência do sucesso do seu *Método de Alfabetização* e de sua experiência realizada em Angicos, que culminou no encarceramento do educador por duas vezes, no Brasil, e posteriormente lhe custou o exílio:

Paulo Freire nasceu na mais pobre área dessa grande nação latino-americana. Embora criado numa família de classe média, *Freire interessou-se pela educação dos oprimidos de sua região*. Formou-se em advocacia e desenvolveu um “sistema” de ensino para todos os níveis da educação. *Foi encarcerado duas vezes em seu país e tornou-se famoso no exterior*. Hoje, Paulo Freire é considerado como o mais conhecido educador de nosso tempo (GERHARDT, 1996, p. 149, grifos nossos).

Como se observa no excerto acima, Gerhardt (1996) se vale de aspectos patêmicos para a construção da *imagem* de Freire como *educador dos oprimidos*, ao destacar o encarceramento do teórico como decorrente do desenvolvimento do *Método Paulo Freire*. Ademais, nesse mesmo fragmento, percebe-se a mobilização de uma outra *tópica*, a da *dor*, que, segundo Charaudeau (2008), se caracteriza por “[...] colocar o sujeito em posição de vítima-ofendida, fazendo com que o objeto externo seja interiorizado pelo sujeito como causa interna da dor” (CHARAUDEAU, 2008, p. 49), como pode ser observado no excerto acima que trata do exílio de Freire.

Outro aspecto que merece ser evidenciado no texto escrito por Gerhardt (1996) diz respeito ao comportamento enunciativo que o *sujeito-enunciador* assume, o

*elocutivo*. Na pequena apresentação que o autor realiza, ele afirma que o perfil traçado servirá de complemento aos textos dos outros três autores do *Prólogo*, na tentativa de esboçar a arqueologia de seu pensamento. Para tanto, Gerhardt (1996) faz uso da especificação enunciativa *modo de saber e engajamento*, respectivamente, a partir das categorias de língua *saber, aceitação e declaração*.

Vale ressaltar que tais categorias, por sua vez, pressupõem a existência de um pedido/ato ao locutor por parte de um terceiro, o que equivale a dizer que o *sujeito-enunciador* do texto responde favoravelmente a esse apelo a partir de seu conhecimento, assumindo, portanto, uma *posição de autoridade* (CHARAUDEAU, 2008) ao asseverar que tentará esboçar na vida de Freire a arqueologia de seu pensamento: “Este perfil, em complemento aos textos de Ana Maria Freire, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, tenta esboçar na vida de Freire a arqueologia do seu pensamento” (GERHARDT, 1996, p. 149).

Após fazer essa curta menção aos objetivos de seu texto, na apresentação, o *sujeito-enunciador* se põe a tratar sobre as *Primeiras influências recebidas* pelo educador. Gerhardt (1996) afirma que Freire e seu irmãos foram educados pela mãe na tradição católica, fato que pôde ser percebido ao longo da teoria do educador a partir das inúmeras presenças e reminiscências feitas a tal perspectiva, o que sugere a *imagem* de um *educador cristão*.

Em seguida, o autor faz alusão ao *papel social* de Freire como *pai*, mencionando que ele sempre esteve em diálogo com a família, construindo uma relação marcada pela autoridade e perpassada pelo diálogo. Mais adiante, Gerhardt (1996) questiona se as circunstâncias familiares do educador não se constituiriam numa espécie de introdução do que viria a ser perspectiva comunicativa do teórico, o que, a nosso ver, assume na *narrativa de vida* uma função estratégica: a de estabelecer *relação de influência*. Em outras palavras, acreditamos que *aquele-que-conta* atribua os primeiros contornos à vida de Freire, tomando-o como indivíduo que teve sua personalidade moldada desde a tenra infância, numa espécie de *predestinação do ser*:

Examinando a marcante posição do pai em família de classe média brasileira à época, Freire sempre destaca a disposição paterna para o diálogo com a família, ao mesmo tempo que criava os filhos com autoridade, embora também com compreensão. Foram essas circunstâncias familiares uma precoce introdução para uma certa perspectiva em comunicação? (GERHARDT, 1996, p. 149).

Gerhardt (1996) menciona, ainda, as dificuldades financeiras encontradas por Freire para estudar, o que o levou a interromper seus estudos por várias vezes, principalmente por ter que trabalhar desde à juventude. Tal afirmação, em nossa concepção, assume um caráter patêmico, pois, em nossa sociedade, temos como *topos*<sup>75</sup> a ideia de que crianças e jovens não trabalham, tampouco podem colocar, em segundo plano, a instrução formal em detrimento de uma ocupação profissional:

Com a idade de 20 anos, começou a estudar Direito, mas seus estudos foram interrompidos várias vezes por razões de ordem econômico-financeira. Ele teve de ganhar seu sustento e contribuir para as finanças familiares muito cedo. Segundo a informação do próprio Paulo, nessa época, ele foi muito influenciado pelo jurista Rui Barbosa e pelas idéias do médico Carneiro Ribeiro. Ambos foram grandes intelectuais brasileiros que ultrapassaram o próprio âmbito de seus campos específicos de conhecimento (GERHARDT, 1996, p. 150).

Outro ponto levantado por Gerhardt (1996) diz respeito ao casamento de Paulo e Elza Freire. O autor destaca que a *esposa* de Freire o encorajava nas discussões sobre as questões pedagógicas, dedicando uma sessão especial para tratar sobre a influência da primeira cônjuge na vida do educador, a partir da reprodução das palavras de Arturo Ornelas<sup>76</sup>:

---

<sup>75</sup> Não é nosso objetivo, neste trabalho, tratarmos sobre a noção de *topos* em sua especificidade. Entretanto, fazemos menção ao termo a partir da definição de Anscombe (1995), segundo a qual os *topoi* são princípios aceitos por um grupo, muitas vezes, apresentados como detentores de 'força de lei', capazes, portanto, de veicular e sistematizar determinados imaginários e ideologias.

<sup>76</sup> Arturo Ornelas foi um educador mexicano que desenvolveu pesquisas na área de alfabetização em todo o mundo.

**Figura 19** - A influência de Elza em seu trabalho escolar prático.**ELZA MARIA COSTA DE OLIVEIRA**

*Conheci inicialmente Elza através do que Paulo me contava, e quando se referia a ela, fazia uma pausa ao falar e seus olhos tomavam a dimensão do amor; o que Paulo falava mostrava que Elza não era apenas a esposa, a mãe dos filhos, a amante, mas também, e com muita ênfase, a companheira de luta, a companheira comprometida com o trabalho libertador.*

*Quando vi Elza pela primeira vez, me deixou uma impressão da qual nunca me esqueci. Jantamos em sua casa, nessa humanamente fria Genebra; jantamos “feijoada”, pela primeira vez em muitos anos voltava a sentir o saboroso cheiro do feijão, esse cheiro rapidamente levou-me de volta a meu país “México” e diria até que voltei a me situar em relação à minha identidade mexicana; ela servia os pratos com um sorriso envolvente criando um ambiente de alegria e amizade; essa difícil combinação de “calor humano”. Durante o jantar Elza falou do Paulo, do Brasil, da África, da luta necessária para libertar os seres humanos da condição de injustiça, falou da música e da comida. Elza realizou-se na vida e o fez dessa maneira feminina a qual se completava com aquela que conhecera a experiência de dominação e o estado permanente de luta e conflito para superá-la.*

*Muitas vezes isso se repetiu e sempre me dava a impressão de que era a primeira vez. Elza tinha essa grande qualidade de lembrar nitidamente o passado e nele ressaltar o novo; falar com ela deixava sempre a impressão de avançar.*

*Trabalhamos juntos na África, em São Tomé e Príncipe. Aí conheci a professora Elza; aquela que ensinava aos africanos de São Tomé, o caminho para descobrirem as palavras geradoras, os temas geradores a partir do universo vocabular; enquanto ela os ensinava eu também aprendia.*

*Com ela, também, discutíamos e analisávamos a política nacional, a economia do país, a beleza e a dor da África.*

*Uma vez em São Tomé falei com ela sobre a lentidão com que as coisas eram feitas e da minha vontade para que fossem mais rápidas, ela me respondeu: “Às vezes, por ir mais rápido não se faz história e aqui o que se procura fazer é história porque é só isso que fica, quando formos embora”.*

*Criticava nosso papel de assessores que na época desempenhávamos, no sentido de que tínhamos que ter sensibilidade, criatividade e criticidade, para realmente nos incorporarmos ao processo de luta desse povo, e não ficarmos apenas no âmbito técnico.*

*Elza sofria muito com as pernas por causa do calor, quase sempre que chegava a São Tomé suas pernas inchavam muito e não podia caminhar; não obstante nunca deixou de ir às aldeias do país e nunca deixou de sorrir apesar da dor que sentia, ela estava convencida da luta, do esforço que demanda a libertação de um ser humano e de um país.*

*Depois de São Tomé voltei a ver Elza em Genebra; os filhos estavam saindo de casa: Fátima na Polônia, Cristina em alguma parte da Suíça, Joaquim em Neûchatel, Madalena sempre no Brasil. Só restava Lut. Elza vivia então, sempre aguardando a surpresa de uma chamada, de uma carta, de uma visita.*

*Sabendo realmente que as contradições e problemas dos filhos são os problemas da vida, contou-*



*me do difícil parto de Fátima, do primeiro concerto de Joaquim, do trabalho de Madalena como professora, dos progressos de Lut, de Cristina. Elza foi sempre consistente quanto à liberdade dos filhos, a liberdade do amor.*

*Desde que conheci Elza, nunca a esqueci (Arturo Ornelas, São Paulo, 13 de maio de 1987).*

Fonte: Adaptado de Gerhardt (1996, p. 150-151).

Ao escolher um texto de Ornelas para ilustrar a importância da presença de Elza Freire na vida de Paulo Freire, Gerhardt (1996) o faz a partir do reconhecimento e do destaque que se quer dar à primeira mulher do educador. O autor afirma que Freire se referia a Elza alicerçado sobre uma dimensão amorosa, mas sem reduzi-la apenas à condição de *esposa, mãe dos filhos e amante*, mas considerando-a como alguém que se tornou, ao longo do tempo, *companheira de luta* acima de tudo, comprometida com o trabalho de atividade escolar prática, especialmente.

Assim, percebemos que a incorporação do testemunho de Ornelas a respeito de Elza Freire assume, no texto assinado por Gerhardt (1996), um caráter que vai além do aspecto testemunhal e, sim, de convalidação das palavras do autor. E é por esse motivo que elas puderam fazer parte do texto do *sujeito-enunciador*, numa espécie de fusão de posicionamentos enunciativos entre um autor e outro.

Ao tomarmos como válida essa espécie de amalgamação de vozes, reconhecemos que as nomeações *esposa, mãe dos filhos e amante* se estendem e se tornam *papéis* bastante singulares atribuídos à Elza Freire, atuando no sentido de dar contorno à identidade de uma mulher forte que cumpre a função social de cônjuge e de progenitora, especialmente se levarmos em consideração o *imaginário sociodiscursivo* do que se espera em relação a uma grande parte das mulheres na sociedade em que vivemos.

Diferentemente dos *topoi* construídos e alicerçados sobre esse prosaico *imaginário sociodiscursivo* atribuídos às esposas, Ornelas e, por extensão, Gerhardt (1996) afirmam que Elza Freire também foi *amante*, ressaltando que ela não restringiu sua vida à gestão do lar e dos filhos. Os dois autores reconhecem, portanto, a porção feminina e, conseqüentemente, o amor construídos entre Freire e sua primeira *esposa*. Nesse sentido, percebemos que esse relato comporta uma *dimensão argumentativa* no que tange a uma construção positiva da *imagem* de Elza Freire, especialmente pelas *nomeações* que utilizam, sem dar contorno a uma visão *figée* da mulher.

Ao assumirmos tal perspectiva, podemos fazer alusão ao que Pauliukonis (2010) afirmou, alicerçada nas propostas de Plantin (2010) e Charaudeau (2008), acerca do fato de ninguém argumentar sobre consensos, o que nos leva a pensar que esse parece ser o caminho seguido por Gerhardt (1996). Partimos do pressuposto de que esse autor, como *sujeito-argumentador*, tenta conduzir o *sujeito-interpretante* a uma nova conclusão: a de que Elza Freire cumpriu com maestria o *papel social* de *esposa, mãe dos filhos, amante* e também *companheira de luta*.

Ainda nesse ínterim, mereceu relevo a posição assumida por Elza Freire, o de *companheira de luta*, pois o autor deixa transparecer que a primeira *esposa* de Freire não assumiu um papel coadjuvante na vida do educador, pelo contrário, evidenciou-se, com nítida clareza, a sua posição ativa como:

[...] professora Elza; aquela que ensinava aos africanos de São Tomé, o caminho para descobrirem as palavras geradoras, os temas geradores a partir do universo vocabular; enquanto ela os ensinava eu também aprendia" (GERHARDT, 1996, p. 150).

Mais adiante, Gerhardt (1996) menciona a experiência de Freire como chefe e a sua saída precoce do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Para o autor, a renúncia ao cargo se deu em razão das críticas conferidas ao educador sobre a sua atuação e o seu estilo de governança, o que evidencia contornos de um *educador democrático* e, por esse motivo, comprometido com a administração. Nessa afirmação, percebemos o acionamento de outro *topos*, o de que governos que não primam pela soberania popular são os mais efetivos, devido a sua capacidade resolutiva e imparcial:

Os contatos de Paulo com o movimento sindical ajudaram-no a ser convidado para chefiar, em 1954, o Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria, SESI. Sua renúncia ao cargo decorreu de críticas à sua atuação democrática e aberta e ao seu estilo livre de administração (GERHARDT, 1996, p. 151).

Ainda sobre o apreço de uma gestão democrática e participativa, Gerhardt (1996) salienta o fato de Freire ter envolvido os estudantes e pais em discussões sobre os problemas educacionais, pois, de acordo com o educador, o trabalho com crianças, especialmente as do ensino fundamental, requer a consideração dos contextos familiares e sociais. Sobre essa questão, o *sujeito-enunciador* pontuou:

No ensino fundamental e escolas do SESI, Freire tentou envolver os estudantes e pais em discussões sobre problemas educacionais e sociais. Trabalhar com crianças, para ele, significava também a consideração de seus contextos familiares e sociais. Problemas como subnutrição e trabalho infantil só poderiam ser resolvidos com o envolvimento dos pais (GERHARDT, 1996, p. 151).

Como pudemos ver, ao destacar a iniciativa de Freire frente aos estudantes e seus respectivos pais em relação à adoção de uma postura ativa, Gerhardt (1996) dá contorno à *imagem* de um *educador democrata e progressista*. Ao ressaltar tal *imagem*, o *sujeito-enunciador* faz alusão à influência do pensamento católico de Alceu de Amoroso Lima e do pedagogo Anísio Teixeira. O autor faz ainda referência aos trabalhos que Freire desenvolveu junto às paróquias de Recife, destacando o surgimento do *Método Paulo Freire*, que veio a ser aplicado em todos os graus da educação formal e não-formal em âmbito nacional e mundial.

Gerhardt (1996, p. 152-153) destaca, por fim, que “[...] a sistematização de tal metodologia culminaria no realce do caráter político da educação e sua necessária 'reinvenção' em circunstâncias históricas diferentes”:

Além de seu trabalho no SESI, Freire trabalhava em outros contextos, para ajudar no “despertar democrático” do Brasil. Influenciado pelo pensador católico Alceu de Amoroso Lima e pelo pedagogo da Nova Escola Anísio Teixeira, ele trabalhava em várias paróquias do Recife, principalmente católicas, em iniciativas populares. Neste sentido, podemos ver, por exemplo, o projeto que ele organizou com clérigos e leigos da paróquia da “Casa Amarela” em Recife. Neste projeto, sete unidades da paróquia, do jardim de infância à educação de adultos, trabalhavam juntas no desenvolvimento de currículo e na formação de professores. Os resultados desse trabalho seriam partilhados com outros grupos que deveriam ser encorajados a trabalharem juntos na organização (forma) e conteúdo. Técnicas como estudo em grupo, ação em grupo, mesas redondas, debates e distribuição de fichas temáticas eram praticadas nesse tipo de trabalho. Desse forma, seus colaboradores e ele próprio começaram a falar de um “sistema” de técnicas educacionais, o “Sistema Paulo Freire”, que podia ser aplicado em todos os graus da educação formal e da não-formal. Mais tarde, nas décadas de 70 e 80, no seu trabalho em alfabetização, um elemento do sistema foi interpretado sob a denominação de “Método Paulo Freire” e “conscientização” como um *passé-partout* para a revolução. Por esta razão ele parou de usar essas expressões, enfatizando o caráter político da educação e sua necessária “reinvenção” em circunstâncias históricas diferentes (GERHARDT, 1996, p. 152-153).

O *sujeito-enunciador* também faz alusão ao período em que Freire lecionou Pedagogia na Universidade do Recife, convite oriundo dos esforços do teórico para o desenvolvimento de reformas no campo educacional, suas atividades no Sesi e nos movimentos leigos da igreja. Desse modo, Gerhardt (1996) dá contorno ao indivíduo que, outrora bacharel em Direito, tornou-se educador em razão de seu modo de agir a partir da prática pedagógica cotidiana que desenvolvia:

Os esforços de Paulo Freire para as reformas no campo educacional, suas atividades no SESI e no movimento leigo de sua igreja oportunizaram-lhe uma designação de tempo parcial para lecionar pedagogia na Universidade do Recife. Os segmentos universitários queriam trabalhar com um homem que tinha experiência e idéias transformadoras, de modo a que elas se tornassem conhecidas em outros lugares da universidade, como, por exemplo, na Escola de Belas Artes (GERHARDT, 1996, p. 152-153).

Mais adiante, Gerhardt (1996) ressalta a repulsa de Freire em relação ao academicismo e assegura que, inicialmente, seu estilo de escrita causava confusão entre os seus leitores, especialmente por ter recebido forte influência do movimento católico radical. Posteriormente, o autor menciona que o educador aprofundou seus estudos a partir dos autores clássicos católicos, nacionais e estrangeiros, sem deixar à margem nomes como Karl Jaspers<sup>77</sup> e Marx, sistematizando, assim, o seu próprio modo de pensar e agir. Ao dar destaque a essas contribuições teóricas, o *sujeito-enunciador* evidencia a construção de uma *imagem* de um *educador dotado de uma visão eclética* pelos inúmeros aportes recebidos no decorrer de sua formação.

O autor ainda destaca que a influência de Freire era maior quando se apresentava pessoalmente, atraindo um grande número de seguidores que desejavam dar continuidade ao seu trabalho, comparando-o a outros notórios educadores do século, como Montessori, que também reinventaram a educação:

Este ecletismo e, em minha opinião, exigências teóricas impostas a ele pela então cultura dominante na universidade, podem explicar a sua repulsa ao academicismo. Seu estilo criava confusão entre seus leitores. Sua influência é maior quando ele aparece pessoalmente nas conferências e cursos, atraindo um dedicado grupo de seguidores que desejam experimentar e dar continuidade ao espírito de seu trabalho. Dessa maneira, seu prestígio é similar ao de outros tantos grandes educadores do nosso século, como, por exemplo, Montessori, que

---

<sup>77</sup> Karl Jaspers (1883-1969) relacionou a psiquiatria e a filosofia existencialista, merecendo relevo a relação entre verdade e conhecimento.

“reinventaram” a educação nas suas diversas épocas históricas, como arte, como ciência e como política (GERHARDT, 1996, p. 154).

Além de dar contorno à figura de um *educador eclético*, Gerhardt (1996) aborda o período de exílio de Freire. O autor afirma que o teórico, durante esse processo, passou pela Bolívia e, em seguida, pelo Chile, ressaltando o exponencial destaque de Freire mundo afora, sobretudo na Europa e na África.

Em seguida, Gerhardt (1996) faz referência ao processo da volta de Paulo Freire ao Brasil, mencionando a influência dos desmandos dos comandos militares, após a implantação do Movimento de Educação Popular. Além disso, o autor afirma que Freire teve que reaprender o país e, assim, constatou que os mesmos agentes políticos da época em que foi exilado ainda detinham o controle da nação, mas, felizmente, a classe trabalhadora brasileira se encontrava mais organizada, o que possibilitou ao educador participar da fundação de um novo partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT):

Freire chegou ao Brasil quando o Movimento de Educação Popular, que ele ajudou a implantar nos anos 60, estava tendo seu segundo momento de influência. Era uma época de crise econômica, com o conseqüente desejo dos comandos militares, diante da impopularidade do regime e das forças armadas, em abandonar o governo. Paulo teve de “reaprender” seu país. Descobriu logo que os mesmos atores sociais dos idos da década de 60 ainda tinham influência política. *A classe trabalhadora brasileira, que durante a ditadura militar (1964-1984) tinha suportado o maior ônus do “Milagre Brasileiro” e que ainda sofria a “Crise da Dívida Brasileira”, parecia estar mais organizada e trabalhava nos seus próprios projetos políticos. Dentre eles, destacava-se a fundação de um novo partido político, o “Partido dos Trabalhadores” (PT), do qual Paulo Freire se tornou membro-fundador em 1980* (GERHARDT, 1996, p. 166, grifos nossos).

Como destacou Gerhardt (1996), Freire foi um importante articulador para a criação do Partido dos Trabalhadores, principalmente porque seus pensamentos nortearam sólidas bases para a implantação do PT. A fim de destacar a importância do educador para o PT, o *sujeito-enunciador* insere uma fotografia em que Moacir Gadotti, representando Paulo Freire, assina o livro de fundação do partido, em fevereiro de 1980, evidenciando a relevância e notoriedade do teórico, como mostra a Figura 20:

**Figura 20** - Moacir Gadotti, representando Paulo Freire na assinatura do livro de fundação do PT



Fonte: Gerhardt (1996, p. 166). Colégio Sion, 10 de fevereiro de 1980.

Logo na sequência, Gerhardt (1996) insere uma outra fotografia em que Paulo Freire aparece junto aos membros do Partido dos Trabalhadores (Figura 21). O autor afirma que o teórico foi convidado pela Universidade Católica de São Paulo e pela Universidade de Campinas para se tornar professor nos departamentos de Educação, destacando as ações políticas que Freire desenvolveu paralelamente às atividades acadêmicas, merecendo relevo a Presidência da Fundação Wilson Pinheiro<sup>78</sup> e do Partido dos Trabalhadores, como se pode ver a partir da foto seguinte:

---

<sup>78</sup> Fundada em 1981 pelo PT, a FWP teve Paulo Freire como o seu primeiro diretor-presidente. O nome desta Fundação se deve à homenagem prestada ao presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasília, Estado do Acre, Wilson de Souza Pinheiro, assassinado em frente à sede do sindicato, no dia 21 de julho de 1980.

**Figura 21** - Paulo Freire com membros da Fundação Wilson Pinheiro (FWP) do Partido dos Trabalhadores. 1982.



Fonte: Gerhardt (1996, p. 167).

Como é possível observar, a inserção dessas fotografias atende a uma função memorialística. A nosso ver, elas também são introduzidas a fim de conferir atestados de veracidade a esse dizer, produzindo um *efeito* bastante utilizado ao longo do *Prólogo*: o de *constatação*.

Após ter mencionado que Freire assumiu a presidência da Fundação Wilson Pinheiro, ligada ao Partido dos Trabalhadores, Gerhardt (1996) destaca outro cargo ocupado pelo educador: o de Secretário Municipal de Educação, na gestão de Luíza Erundina, na cidade de São Paulo, de 1989 a 1991. Segundo o autor, o teórico opta pela renúncia para reassumir as atividades acadêmicas e, em 1992, o PT acaba perdendo as eleições municipais para outro prefeito que, antagonicamente, partilhava dos mesmos ideais que os antigos gestores do período militar:

Nas eleições municipais de 1988 o Partido dos Trabalhadores ganhou a maioria dos votos na cidade de São Paulo. A nova Prefeita, Luiza

Erundina de Sousa, nomeou Paulo Freire Secretário Municipal de Educação, em 1º de janeiro de 1989. Paulo renunciou dois anos mais tarde, em 27 de maio de 1991, para reassumir atividades acadêmicas, lecionar e escrever. Na eleição seguinte, em novembro de 1992, o PT perdeu as eleições municipais em São Paulo. Um antigo “prefeito-biônico” da época dos militares ganhou, em eleições livres, a maioria dos votos da população, que consiste, predominantemente, de trabalhadores, um quarto dos quais desempregados e setores da classe média (GERHARDT, 1996, p. 168).

Gerhardt (1996) afirma que Freire testou tanto um sistema educacional quanto uma filosofia de educação nos vários anos de seu envolvimento na América Latina. Posteriormente, o autor destaca que o teórico desenvolveu seu trabalho nos Estados Unidos, Suíça, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Nicarágua e em vários outros países do terceiro e do primeiro mundo, a partir de uma concepção educacional centrada no potencial humano, pressupondo, em sua base, o processo de *conscientização* da realidade sociocultural de seu entorno. Ao ressaltar esses aspectos, Gerhardt (1996) dá contorno a uma *imagem* de *Paulo Freire* que promove o *processo de conscientização* a partir de uma concepção inovadora:

Paulo Freire idealizou e testou tanto um sistema educacional quanto uma filosofia de educação, primariamente nos vários anos de seu ativo envolvimento na América Latina. Seu trabalho foi posteriormente desenvolvido nos Estados Unidos, Suíça, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Nicarágua e em vários outros países do Terceiro e do Primeiro Mundo. A concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de “conscientização”. “Conscientização” foi definida como o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la (GERHARDT, 1996, p. 168-169).

Acerca desse *processo de conscientização*, Gerhardt (1996) ainda afirma que é necessário o entendimento praxiológico, a partir de uma compreensão que envolve a relação dialética entre ação e reflexão. Além disso, o autor assevera que o sistema educacional de Freire tem suas referências numa miríade de correntes filosóficas, como a Fenomenologia, o Existencialismo, o Personalismo Cristão, o Marxismo Humanista e o Hegeliano, assimilando e expandindo-as conforme a situação socioeconômica. Ainda segundo o autor, esse processo sempre ocorre a partir de um movimento dialógico e



provocativo, o que nos leva a considerar a construção da silhueta de um *Paulo Freire plural, dialógico* e, acima de tudo, *constituído por uma brasilidade ímpar*:

Ela envolve entendimento *praxiológico*, isto é, a compreensão da relação dialética entre ação e reflexão. Freire propõe uma abordagem *praxiológica* para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica que seja baseada na prática. O sistema educacional e a filosofia da educação de Freire tem suas referências numa miríade de correntes filosóficas, tais como Fenomenologia, Existencialismo, Personalismo Cristão, Marxismo Humanista e Hegelianismo, cujo detalhado enfoque ultrapassaria os limites deste perfil. Ele participou da importação de doutrinas e idéias européias para o Brasil, assimilando-os às necessidades de uma situação socioeconômica específica e, dessa forma, expandindo-as e refocalizando-as num modo de pensar provocativo, mesmo para os pensadores e intelectuais europeus e norte-americanos (GERHARDT, 1996, p. 169-170).

Gerhardt (1996) faz referência à decepção de alguns intelectuais acadêmicos mais tradicionais, notadamente os de países desenvolvidos, acerca da filosofia e do *método* amplamente divulgado pelo educador, sobretudo em relação aos *temas geradores*. O autor esclarece que Freire trabalhou com culturas educacionais específicas, justificando o motivo de ele ter se dedicado apenas a algumas partes que julgou ser importantes para a situação social com a qual lidava, e ressalta as críticas realizadas ao educador e, por extensão, ao *método* que o tornou mundialmente conhecido.

De acordo com o autor, tais críticas ocorreram em razão do *caráter libertário* de Freire em relação aos moldes academicistas então vigentes, sugerindo o próprio rompimento que o educador propõe em relação às práticas da época e o *imaginário sociodiscursivo* de que se tem em relação à *imagem* de catedráticos mundo afora:

Para decepção de muitos intelectuais acadêmicos tradicionais do Primeiro Mundo, sua filosofia e ‘sistema’ tornaram-se tão correntes e universais que os ‘temas geradores’ permaneceram no centro dos debates educacionais da pedagogia crítica nas últimas três décadas. Porque Freire trabalhou e escreveu sobre culturas educacionais específicas, há um sentido para ele ter desenvolvido somente aquelas partes de sua teoria que são relevantes para a situação social na qual ele trabalhava; conseqüentemente, há ‘apenas’ uma síntese de perspectivas que se relaciona com aquelas áreas que interessam, do que uma integral sociologia ou filosofia da educação. O que ele escreveu está mais relacionado com sua convicção, do que preocupado com a argumentação das fronteiras da mais tradicional estrutura acadêmica (GERHARDT, 1996, p.170).

Outra hipótese aventada por Gerhardt (1996) diz respeito à discordância por parte de alguns intelectuais em relação ao *Método Paulo Freire*, que consideravam a existência de "[...] ar de mistério em seu trabalho" (GERHARDT, 1996, p.170). Para o *sujeito-enunciador*, trata-se, certamente, de contribuições oriundas do processo de prisão e do exílio pelo qual o educador passou. Ademais, podemos dizer que o autor é bastante categórico ao afirmar que Freire não possui uma estrutura teórica nos moldes academicistas, tampouco que sua proposta tenha sido formulada para ser aceita pelos cânones, mesmo assim ele se tornou único e um dos mais importantes autores do século, ressaltando uma *imagem de magnanimidade de Freire*:

Seu destino individual – prisão e exílio – certamente contribuiu para o ar de mistério que cerca seu trabalho. Ainda que ele não possua uma estrutura teórica academicista, nem tenha sido formulado para ser avaliado e aceito pelos cânones acadêmicos, a obra de Freire é, repetimos, única e uma das mais importantes do século (GERHARDT, 1996, p. 170).

Essa imagem de *magnanimidade* também é associada a uma personalidade *carismática*, cujo talento se manifesta na habilidade de lidar e interpretar situações e processos educacionais (GERHARDT, 1996). Tal carisma, a nosso ver, é relacionado a uma capacidade do educador de equilibrar-se frente à inexistência de uma estrutura teórica dentro dos padrões academicistas e canônicos:

Além disso, o próprio Paulo Freire é, verdadeiramente, uma personalidade carismática, com um talento pessoal único para compreender, lidar e interpretar situações e processos educacionais. Esta perspectiva de análise educacional é por ele exercitada desde seu retorno do exílio, através de uma miríade de entrevistas, publicadas em vários jornais e livros (GERHARDT, 1996, p. 170).

Voltando-se para o fechamento de seu texto, Gerhardt (1996) defende o *Projeto Escola Cidadã*, cuja criação foi sugerida pelo próprio Freire, alicerçada sob os moldes de responsabilidade estatal, tendo como um dos eixos norteadores a gestão comunitária. O autor ainda chama atenção para o necessário suporte do Estado, pois esse modelo se tornaria utópico, haja vista as dimensões continentais do Brasil:

A questão se o trabalho educacional radical pode ter lugar nas instituições estatais ou nos projetos do poder público também foi retomada na prática e na teoria, sobretudo nos últimos anos pelo trabalho sistemático do *Instituto Paulo Freire*, cuja criação foi

sugerida por ele mesmo. O 'Projeto da Escola Cidadã', carro-chefe do Instituto, defende a escola estatal quanto ao financiamento, embora coloque a gestão comunitária como um dos eixos importantes para a consecução da 'escola pública popular'. Num país de dimensões como as do Brasil e com tantos problemas de educação básica, os membros do *Instituto Paulo Freire* estão convencidos de que sem o concurso do Poder Público é impossível chegar a bom termo (GERHARDT, 1996, p. 170).

Gerhardt (1996, p. 170) conclui seu texto afirmando que "Freire experimentou várias expressões da opressão". Segundo o autor, essas experimentações foram responsáveis por subsidiar a formulação de suas análises críticas e institucionais em relação às ideologias dominantes encravadas nos sistemas vigentes e, ao fazer tal asserção, é como se o *sujeito-enunciador* alçasse a teoria freireana como decorrente da materialização de uma existência: nesse caso, o próprio existir de Paulo Freire.

Ademais, podemos dizer que Gerhardt (1996), ao estabelecer analogias entre as várias expressões da opressão e a vida de Freire, constrói a *imagem* de um *educador singular*, perpassado por dores, numa quase alusão às chagas de Jesus Cristo. Trata-se de alguém que, mesmo em meio aos percalços, possui uma estranha maneira de ter fé na vida, como o autor bem ressaltou: "[...] permanecendo o utópico que é, mantendo sua fé na capacidade do povo em dizer sua palavra e, dessa forma, recriar o mundo social, estabelecendo uma sociedade mais justa" (GERHARDT, 1996, p. 170). O *sujeito-enunciador*, também, acrescenta que:

Freire experimentou várias expressões da opressão. Ele as usou para formular sua crítica e análise institucional dos modos pelos quais as ideologias dominantes e opressivas estão encravadas nas regras, nos procedimentos e tradições das instituições e sistemas. Fazendo isso, ele permanecerá o utópico que é, mantendo sua fé na capacidade do povo em dizer sua palavra e, dessa forma, recriar o mundo social, estabelecendo uma sociedade mais justa (GERHARDT, 1996, p. 170).

Como foi possível observar, Freire foi retratado como um *educador singular* que, por ter sofrido as mais variadas formas de opressão, tornou-se um agente promotor de mudanças. Nesse sentido, Gerhardt (1996) atribui uma espécie de possibilidade redentora aos princípios defendidos pelo teórico, pois, de acordo com o autor, Freire encarnaria a transformação necessária, a partir de sua proposta de defesa e de amplitude dos processos educacionais de qualidade aos mais desiguais.

### 5.8 Da análise de *imagens* à produção de *efeitos*: breves considerações

No decurso desta análise, percebemos que Gerhardt (1996) atribuiu *imagens* de contorno heroicizante a Paulo Freire em toda a extensão de seu texto, colocando-o na posição de um sujeito dotado de certa *extraordinariedade* (GARDNER, 1999), sobretudo a partir de sua porção *educador*.

Mediante o exposto, interessa-nos construir um quadro-síntese das *imagens* desveladas no quarto texto do *Prólogo*, a fim de percebermos como a *extraordinariedade* se amalgama a elas. Posteriormente, vamos nos atentar aos *efeitos de discurso* decorrentes de tais representações *imagéticas* no âmbito de uma *narrativa de vida*, levando em consideração os *papéis sociais* ocupados por Gerhardt (1996): *educador/intelectual europeu*.

Isso posto, passemos ao quadro:

**Quadro 9** - Comparação entre as *imagens* desveladas de Paulo Freire a partir do texto *Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento* por Heinz-Peter Gerhardt e os possíveis *efeitos de discurso* decorrentes da *extraordinariedade*.

<p><b>Imagens desveladas de Paulo Freire a partir de <i>A voz da esposa - a trajetória de Paulo Freire</i> por Ana Maria Araújo Freire</b></p>	<p><b>Possíveis efeitos em comparação com as <i>imagens</i> desveladas</b></p>	<p><b>Características desses efeitos com base nas formas de <i>extraordinariedade</i> propostas por Gardner (1999) e atualizada por nós</b></p>	<p><b>Proposição de novos efeitos de discurso</b></p> <p>(<i>imagens</i> desveladas + formas de <i>extraordinariedade</i> [Gardner - 1999] + atualização dessas formas de <i>extraordinariedade</i> [propostas por nós])</p>
<p>i) Educador dos oprimidos</p>	<p><i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por ser considerado o educador dos oprimidos .</p>	<p>O <i>combatente</i> - aquele que se dispõe a lutar, engajando-se em ações voltadas em prol dos oprimidos/menos favorecidos socialmente.</p>	<p><i>Extraordinário-combatente.</i></p>
<p>Educador de princípios cristãos</p>	<p><i>Indivíduo-que-se-faz-extraordinário</i> por ser considerado mártir a partir dos princípios presentes em sua vida e <i>método</i>.</p>	<p>O <i>mártir</i> - aquele que abre mão de sua vida pessoal para sacrificar-se em benefício e em prol de outro (s), especialmente dos menos favorecidos socialmente.</p>	<p><i>Extraordinário-mártir.</i></p>
<p>Educador predestinado</p>	<p><i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pelo seu caráter profético.</p>	<p>O <i>mítico</i> - aquele que por ser considerado <i>influenciador</i> e, portanto, <i>realizador</i>, assume um caráter quase mitológico, beirando à heroicização.</p>	<p><i>Extraordinário-mítico.</i></p>
<p>i) Educador democrático; ii) Educador democrata e progressista.</p>	<p><i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pelo seu caráter democrático-popular.</p>	<p>O <i>influenciador</i> - o principal objetivo é o de influenciar outros indivíduos. Em nosso caso, é aquele que, por meio de sua obra, exerceu influência sobre vários educadores, propiciando que um grande número de sujeitos, a partir de seu <i>método</i> de alfabetização, se libertasse de uma condição desigual.</p>	<p><i>Extraordinário-influenciador.</i></p>
<p>i) Educador eclético.</p>	<p><i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por seu precursionismo e competência.</p>	<p>O <i>realizador</i> - aquele que dedica suas energias à criação de um novo domínio. Em nosso caso, é aquele que inova e obtém sucesso na direção de</p>	<p><i>Extraordinário-realizador.</i></p>

		novos caminhos.	
i)Educador promotor do processo de conscientização;  ii)Educador plural, dialógico e de brasilidade ímpar.  iii)Educador libertário.	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> por seu caráter dialógico e libertário.	O <i>realizador</i> - aquele que dedica suas energias à criação de um novo domínio. Em nosso caso, é aquele que inova e obtém sucesso na direção de novos caminhos.	<i>Extraordinário-realizador.</i>
i)Educador magnânimo;  ii)Educador singular.	<i>Educador-que-se-faz-extraordinário</i> pela sua magnitude e singularidade.	O <i>mestre</i> - o indivíduo que conquista domínio completo sobre uma ou mais esferas de realização. Em nosso caso, é aquele que chega próximo à maestria.	<i>Extraordinário-mestre.</i>
Indivíduo carismático.	<i>Indivíduo-que-se-faz-extraordinário</i> pelo seu carisma.	O <i>carismático</i> - é aquele que possui uma espécie de energia, capaz de atrair/hipnotizar. Em nosso caso, essa condição é alcançada a partir da junção de dois tipos de <i>carismas</i> : o <i>messiânico</i> e o do <i>sábio</i> . Nesse sentido, seria aquele indivíduo que assume uma força interior pouco vista, sendo acrescido de uma sabedoria que vai além da busca pelo poder, embora se interesse por questões políticas, ligadas ao bem-estar social coletivo.	<i>Extraordinário-carismático.</i>

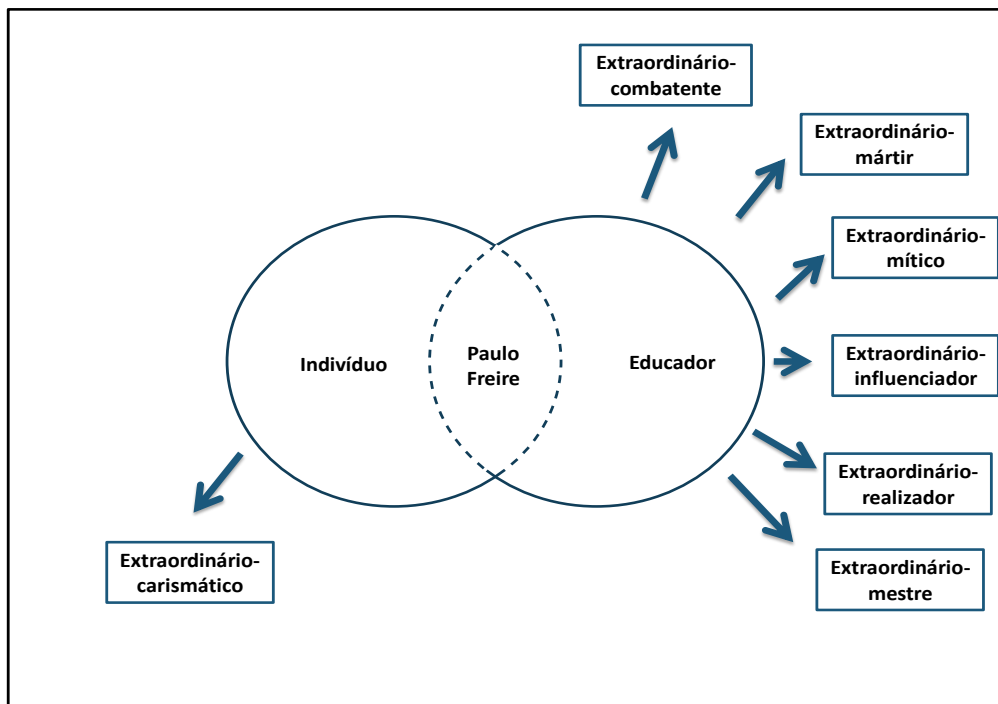
Fonte: elaboração própria.

Como pudemos notar a partir do quadro-síntese, coletamos uma série de *imagens* que dão contorno heroificado à porção *educador* de Freire (*em favor dos oprimidos/ de princípios cristãos/ predestinado/ democrático/ progressista/ eclético/ promotor do processo de conscientização/ plural/ dialógico / de brasilidade ímpar/ libertário/ magnânimo/ singular*) e a sua vertente *indivíduo* (*carismático*).

Tendo em vista a catalogação dessas *imagens* de contorno heroificado, interessamos, neste momento, relacionar os *efeitos de discurso* obtidos decorrentes dessas *imagens* a um *contrato comunicativo*, ou seja, a um *contrato de leitura* do texto assinado por Gerhardt (1996), levando em consideração, sobretudo, os *papéis sociais*

que ocupou na vida do *sujeito-objeto-da-narrativa*. O que apresentamos no esquema a seguir:

**Esquema 15** - Proposição de novos *efeitos* em relação às *imagens* desveladas no texto *Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento* por Heinz-Peter Gerhardt.



Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, percebemos que Gerhardt (1996) evidenciou apenas *imagens* de contorno heroificado, especialmente voltadas à porção *educador* de Freire. Tal resultado vai ao encontro do *papel social* desempenhado pelo *sujeito-enunciador* em relação à vida do *ser-sobre-quem-se-conta: educador/intelectual europeu*.

É preciso dizer, ainda, que essas *imagens* também concorreram para o contorno de um *ser-heroificado*, a partir de uma série de *efeitos de extraordinariedade* especialmente ligados ao seu *caráter democrático e popular*, amalgamado a uma personalidade *carismática* e de *brasilidade ímpar*.

Além disso, podemos dizer que Gerhardt (1996), ao destacar que Freire experimentou várias expressões da opressão, o colocou numa posição de realce frente aos outros educadores de renome mundial e, por esse motivo, digno de se tornar *sujeito-objeto-de-uma-narrativa-de-vida*. Nesse ínterim, ressaltamos que Freire foi apresentado ao longo do texto como um indivíduo vultoso, posicionando-o como um *educador singular*, dotado de fé e crença em seu povo, esperançoso diante da possibilidade de (re)

construção de uma sociedade mais justa por meio de uma educação de qualidade  
àqueles que são mais desiguais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Minha mãe nasceu na roça, como tantas outras de seu tempo. Em um tempo em que a roça significava, na maior parte das vezes, “lonjura”, “falta de oportunidades de estudo”, “lugar de muita dificuldade” e, também, de muita simplicidade. Para se ter uma ideia do que estou dizendo, minha mãe se formou no Ensino Médio aos 26 anos, quase uma década após o período regular. Posso dizer que ela foi uma mulher de sorte, pois meu avô, um típico matuto da época, mas à frente de seu tempo, optou por vender sua fazenda e morar na cidade. Meu avô acreditava que, ao se desfazer de suas terras, teria dinheiro para custear o estudo dos filhos; mas se as deixasse de herança, a prole teria muito pouco e restariam muitos motivos para brigas e desavenças.*

*Após se formar no Magistério, minha mãe começou a lecionar nas escolas estaduais da região, mas, ao perceber que seus direitos não eram respeitados, em uma época em que ter um sobrenome de relevo ou ser amigo de determinada pessoa valia mais que as próprias regras de contratação do Estado, decidiu-se, aos 34 anos, cursar a graduação em Pedagogia, em Lavras, cidade distante a 200 km de onde morava. Decorridos seis meses de curso, minha mãe descobriu que estava grávida, motivo de alegria e, também, de muita preocupação, pois o salário que recebia era igualmente o valor da mensalidade da faculdade.*

*Meu pai, homem simples, trabalhava como frentista. Suas gorjetas pagavam o ônibus e a refeição que minha mãe e suas amigas dividiam para três, ou melhor, para quatro, porque eu já existia em seu ventre. Talvez essa trajetória difícil explique os quase mil comprimidos que minha mãe precisou tomar para que eu não fosse abortada, o que rendeu a ela, como consequência, um atraso de um ano até que sua situação fosse regularizada na faculdade, devido ao permanente repouso que tivera que manter até o fim da gestação. Vencemos! Hoje, estamos juntas aqui.*

*E o que dizer sobre meu pai? Ele, também, nasceu na roça, mas, em um tempo no qual a roça, no caso dele, significava, essencialmente, “ser de família pobre” e “passar por dificuldades de toda a ordem”. Meu pai fez o trajeto inverso ao de minha mãe: filho de professora, ele se tornou, para mim, o mais ilustre dos iletrados. Conseguiu extrair ensinamentos dos estudos que nunca teve, pois desde a infância precisou ajudar em casa, principalmente em decorrência da doença de meu avô.*

*Embora a vida não tenha sido muito generosa com ele, posso dizer que meu pai sempre foi doutor nessas “coisas” de se doar para os outros, como dizia minha avó. A mim, ele gostava de se doar, sobretudo na forma de balas, doces, chicletes, danoninhos, toddynhos... Os doces nunca me faltaram, assim como as palavras confeitadas por “gente estudada”. Por mais difícil que possa parecer, essas guloseimas não se reduziram à época de minha infância, elas acontecem até hoje, mesmo quando espero o ônibus, no trevo de minha cidade, para vir para as aulas da Pós-graduação. Afinal de contas, são cinco horas e, como meu pai diz, “é preciso estar bem alimentada”.*

*Eis que minha trajetória de vida, caro leitor, é decorrente de inúmeras influências. Se, por um lado, vejo a força e o empenho de minha mãe para se destacar em uma época em que poucas mulheres se embrenhavam no campo do trabalho e dos estudos, por outro meu pai reforça o imaginário sociodiscursivo tão latente a sua época: o do homem como progenitor do lar. No caso dele, mais especificamente, corrobora-se um outro imaginário: “o de que é, desde menino, que se torce o pepino”, pois ainda criança é relegado a sua própria sorte, ao lhe ter sido negada a oportunidade de uma vida menos dura, caso tivesse conseguido se embrenhar no mundo das letras pelas mãos da própria mãe.*

*Em meio a tantos percalços, eu poderia dizer que minha vida não foi fácil, também, mas..., não... Não é verdade! As experiências difíceis de meus pais fizeram que eles tentassem, ao máximo, dar uma vida confortável para mim e para o meu irmão. Eu, por exemplo, estudei em um colégio particular de freiras, como era o costume e “de bom tom”, não para a minha época, mas para a deles. Fiz aulas de balé, jazz, violão, inglês, natação, luta e até datilografia. Era uma menina pobre com vida de moça rica em uma pequena cidade do interior: era a filha da professora à frente de seu tempo e do frentista que perdera seu emprego com a modernização das bombas de combustível, por não saber ler nem escrever.*

*Essa é, prezado leitor, a pequena história de quem volta a tomar a palavra, agora, no papel de autora da tese que você tem em mãos. A meu ver, seria difícil justificar minha escolha acerca da opção de analisar a narrativa de vida de Paulo Freire sem contar, mesmo que, en passant, sobre a minha trajetória existencial.*

Se não pedimos licença ao leitor para inserir, nessas últimas páginas, minha própria *narrativa de vida*, é porque acredito que ele já tenha percebido o meu apreço pelo *gênero genealógico*. Por outro lado, acreditamos que essa breve menção a trajetória

de minha vida como a escolha de um *corpus* e o trabalho com questões teóricas complexas podem partilhar do espaço que dedicamos às nossas lembranças pessoais.

Paulo Freire pregava, por exemplo, a amplitude da educação, principalmente aos menos favorecidos. E eu via na concepção freireana o que fez tanta diferença na vida de minha família: na da minha mãe, que se transformou em professora, concursada, diretora de escola; e na do meu pai, que perdeu o emprego devido à modernização de seu trabalho e à falta de formação. Uma formação que poderia vir depois, mas que, por medo e vergonha, ele não quis que se iniciasse por nenhuma das mãos que lhe eram próximas. Embora tarde, alegro-me em dizer que hoje meu pai está se alfabetizando, no auge de seus 71 anos, depois de dizer a ele que, no dia de minha defesa, eu ficaria orgulhosa se ele pudesse assinar a lista dos presentes, mesmo que essa lista só existisse para nós dois, se é que vocês me entendem!

Como se pode ver, as *narrativas de vida*, de um modo geral, seja a de *si* e/ou a do *outro*, ajudam-nos a entender a nós mesmos, nossas buscas pessoais e os mais variados questionamentos rotineiros que acumulamos durante a vida. A Análise do Discurso, por sua vez, permite-nos entender como se dá a relação entre a construção dessas narrativas, assim como perceber como elas afetam a nossa maneira de pensar o mundo.

Na trajetória dedicada à elaboração desta tese, procuramos analisar a construção discursiva das *imagens* desveladas sobre Paulo Freire, na obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996), tendo como principal justificativa a sua constituição plural, sob a égide de um único organizador: Moacir Gadotti, um dos diretores do *Instituto Paulo Freire*. Trata-se, a nosso ver, de um grande monumento biobibliográfico a esse educador brasileiro, considerado, por muitos, como um expoente internacional.

Além do relevo conferido ao educador Paulo Freire em âmbito mundial, não poderíamos nos furtar, ainda, de justificar a pertinência de se trazer à baila à análise da *narrativa de vida* de Paulo Freire, pois ela revela, de nossa parte, um ato/gesto político de resistência, haja vista as numerosas tentativas - projeto para a retirada do título de Patrono da Educação Brasileira - de silenciar a voz de um homem que lutou tanto para *dar à palavra* (literalmente) aos mais desiguais. A nosso ver, esses movimentos político-ideológicos assumiriam o estatuto de uma segunda condenação de Freire ao exílio, ao negarem os benefícios que a promoção e amplitude de uma educação crítica e não opressora trariam ao país.

Para tanto, desde o início dessa jornada, tomamos o termo *récit de vie* de Bertaux (2003), e sua ressignificação por Machado (2009), como basilares a essa pesquisa, ao considerarmos o formato discursivo empreendido pelas trajetórias existenciais como determinante para o pertencimento ao que chamamos, neste trabalho, de *espaço genealógico*. Conforme destacamos, tal *espaço* não se restringiria apenas à contemplação daquilo que se diz sobre o outro, mas se centraria no resgate daquilo que é dito sobre *outrem*, a partir da evidenciação das relações intertextuais e interdiscursivas desse passado, colocado em destaque no âmbito de uma narrativa, e das suas implicações no presente.

Para além do formato narrativo, consideramos em nossa análise o caráter *persuasivo-sedutor*, comumente atribuído às *narrativas de vida* e, muitas vezes, conferido a partir da presença de determinado "contador", que pode se apresentar investido de certa intencionalidade, seja inconsciente ou até mesmo de maneira declarada, com vistas a dar contorno e realce a um *projeto de escritura/palavra*.

Assim, partimos do pressuposto de que Gadotti (1996a), ao dar contorno a uma *narrativa de vida* como esta, empreendeu um *projeto de escritura* que se sustentou graças ao estabelecimento de um *contrato comunicativo* bem fundamentado/delimitado, expresso a partir dos *textos iniciais* da obra que organiza. A nosso ver, tal *contrato* estaria ligado a um acordo maior: o *contrato de leitura*. Ao tomarmos como verdadeira tal premissa, propusemos uma pergunta fundamental a nossa pesquisa: *que tipo de imagem está sendo construída por parte dos sujeitos-enunciadores em relação a Paulo Freire nos textos iniciais?* Consideramos pertinente avaliar, ainda, se essas *imagens*, nesse espaço, voltavam-se para a construção de *efeitos* relacionados ao contorno de um *sujeito-humanizado* ou de um *ser-heroificado*, e se isso se dá a partir da vertente do *indivíduo* ou do *educador*. Reconhecemos, assim, que as *imagens* desveladas a partir dos *textos iniciais* e os *efeitos de discurso* decorrentes de tais *imagens* funcionariam, na *narrativa de vida*, como determinantes para um *contrato de leitura*.

Apoiando-nos nessa perspectiva, inicialmente nos voltamos para a análise do texto *Primeiras palavras*, de autoria de Frederico Mayor Zaragoza (1996). Nele, constatamos que o *sujeito-enunciador* atribuiu *imagens* a Freire que davam contornos tanto à porção *indivíduo* quanto à de *educador*, perpassadas, em sua maioria, pela condição de *extraordinariedade*. Podemos dizer, ainda, que o fato de mesclar as vertentes *educador* e *indivíduo* pode ser explicado em razão dos *papéis sociais* ocupados pelo *sujeito-enunciador*: *diretor da UNESCO* e *amigo pessoal de Freire*.

Consideramos que os autores dos textos, ao serem dotados de *identidades sociais* e ao darem contorno ao *sujeito-objeto-da-narrativa*, desvelaram, de forma contundente, posições enunciativas relacionadas a esses *papéis*, ao assumirem suas *identidades discursivas* de *autores-escritores* em relação ao *projeto de escritura/vida* que empreendem.

Já na *Apresentação*, Gadotti (1996b) construiu *imagens* que se voltavam, apenas, para o contorno de um *educador*, à exceção da *imagem* de *indivíduo carismático*, inteiramente marcada pela condição de *extraordinariedade*. Podemos atribuir o contorno de tais *imagens* em razão de o próprio Moacir Gadotti ser um educador, um dos mais respeitados do país, e por ter feito inúmeras parcerias com Freire ao longo da vida, como ter sido seu orientando, seu assessor na Secretaria de Educação de São Paulo e diretor do *Instituto Paulo Freire*.

Dado o exposto, percebemos que os *textos iniciais* *Primeiras palavras* e *Apresentação* são perpassados por *efeitos de extraordinariedade*, sobretudo se relacionados à porção *educador* de Freire. Nesse sentido, podemos ir além ao afirmarmos que tais textos comportam uma *dimensão argumentativa* (AMOSSY, 2006) semelhante: o estabelecimento de um *contrato de leitura* voltado à construção de Paulo Freire, a partir de contornos idealizados/heroificados.

Em relação a essa idealização, gostaríamos de lembrar, ainda, sobre a presença dos *processos de transferência e contratransferência* (VILAS BOAS, 2008), na medida que há uma inter-relação por parte *daquele-que-conta* em relação *àquele-sobre-quem-se-conta*. É como se *aquele-sobre-quem-se-narra* interpelasse *aquele-que-narra* em um movimento contínuo, em busca da construção de uma *identidade narrativa* coesa e coerente no que tange à vida desse sujeito, objeto de análise em *uma narrativa de vida*. Outra perspectiva possível poderia se relacionar ao fato de que *aquele-que-conta* correria risco eminente de atribuir certas qualidades que se julgam desejáveis para esse indivíduo, como se buscasse construir a *si-mesmo* sua vida.

Nesse ínterim, podemos dizer que a qualidade de educador *extraordinário* é outorgada mediante uma transferência dada por autores/narradores que estão imersos no universo da educação. Do mesmo modo, a qualidade de *sujeito-humanizado*, homem simples e afetuoso é outorgado pela viúva de Paulo Freire, condição mais, facilmente, identificada por Araújo Freire. Nesse sentido, podemos observar que os *papéis sociais* exercidos pelos enunciadoreis influenciaram muito nesse processo. Assim, Paulo Freire não é o único sujeito interpelado nessa *narrativa de vida*, já que Ana Maria Araújo

Freire, Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres e Heinz-Peter Gerhardt também são, de certa maneira, interpelados por Freire, em relação à construção de um relato que contemple uma *identidade narrativa* singular a respeito desse educador.

Desse modo, podemos dizer, ainda, que, pela via da *contratransferência*, outorgar a Paulo Freire *imagens* de *extraordinariedade* e heroísmo é, através dessa mesma narrativa, receber parte das qualidades que são atribuídas a esse sujeito, levando-se em consideração os *papéis sociais* desempenhados por esses mesmos *indivíduos-que-se-põe-a-contar* esta vida. Destacamos, ainda, o fato de a obra sobre Paulo Freire, que, a nosso ver, é uma maxi-narrativa, trazer a ideia de um esforço colossal e coletivo em que se realça não apenas a dedicação dos autores/colaboradores, mas também a relação entre os *papéis sociais* e a *imagem* que um trabalho sobre esse indivíduo projetaria sobre esses enunciadores, dotando-os de certas qualidades.

Isso posto, e após termos identificado a existência e a relevância do estabelecimento de um *contrato de leitura* voltado à idealização de Paulo Freire, passamos também ao exame dos textos que compuseram o *Prólogo biográfico a quatro vozes*. Antes de nos determos a tratar sobre as *imagens* desveladas, é preciso que ressaltemos o fato de o organizador da obra ter operado uma seleção em relação à escolha dos autores dos textos. Acreditamos, assim, que essa tenha se dado a partir da obediência a um universo de expectativas, sobretudo ao relacionarmos aos *papéis sociais* ocupados por esses sujeitos. Trata-se, a nosso ver, de uma seleção que não decorre de uma determinação, mas, sim, de uma deliberação relacionada a um *projeto de fala* do organizador da obra, de modo a dar contorno a um *projeto maior de escritura*, evidenciado nos *textos iniciais*.

Dada a validade do exposto, acreditamos que Gadotti (1996a) parece ter selecionado autores que pudessem atribuir esse mesmo contorno heroificado encontrado nos *textos iniciais* ao sujeito Paulo Freire no *Prólogo biográfico a quatro vozes*, a exemplo de Ana Maria Araújo Freire, à época, *esposa* do educador brasileiro. No texto da autora (ARAÚJO FREIRE, 1996), houve a predominância de *imagens* que colocaram Freire na condição de um *ser-heroificado*, mas, ao mesmo tempo, o *sujeito-enunciador* atribuiu *imagens* a Freire perpassadas por traços humanizantes.

Essa descrição humanizadora do *sujeito-objeto-da-narrativa* operada por Araújo Freire (1996) nos leva a afirmar que Freire também passa a ser assimilado/identificado com outros indivíduos comuns. A nosso ver, foi justamente essa qualidade, trabalhada

no texto escrito pela *esposa* de Freire, que o torna um sujeito passível de ser imitado como exemplo de *indivíduo*, sobretudo a partir do legado que deixou como *educador*.

Já no texto escrito por Gadotti (1996c), o *sujeito-enunciador* se apresenta como *biógrafo brasileiro*, e não mais como diretor do *Instituto Paulo Freire*, assim como o fez na *Apresentação* (um dos *textos iniciais*). É evidente que, nesse espaço, o *papel social* de *diretor do IPF* imbrica-se ao de *pesquisador ligado à área de educação*, permitindo-nos dizer que há uma expectativa discursiva por parte do *leitor-possível* acerca do tipo de contorno que poderá ser encontrado nesse escrito.

Assim, no decurso da análise de tal texto, obtivemos uma série de *imagens* de contornos heroicizantes, com breves menções a um *indivíduo/educador humanizado*. Tal constatação nos leva a afirmar que o *sujeito-enunciador* tenha optado por dar um direcionamento argumentativo que negue quaisquer escapes discursivos relativos à heroicização, mas a mitificação se fez presente em grande parte das *imagens*, sobretudo a partir da porção *educador* de Freire. Tal averiguação é bastante plausível, considerando-se o fato de ser uma vertente facilmente observada/narrada por aquele que se coloca como o *biógrafo brasileiro* de Paulo Freire.

O terceiro texto, por sua vez, foi escrito por Carlos Alberto Torres (1996) e a perspectiva enunciativa anunciada era a da voz de um *biógrafo latino-americano*. Torres é apresentado como um *educador* de renome na América Latina, com atuação internacional, notadamente na Universidade da Califórnia, dedicando parte de seus estudos à compreensão dos Fundamentos da Educação Internacional. Diante desse contexto, também é possível afirmarmos que havia uma expectativa sociodiscursiva por parte do *leitor* do que poderia vir a ser encontrado nesse escrito.

Assim, ao longo do texto, percebemos que Torres (1996) evidenciou *imagens* que, ao se combinarem, concorreram para o contorno de um ser dotado de *extraordinariedade*, voltando-se, portanto, apenas à porção *educador* de Freire. Tal averiguação não nos surpreende, haja vista os *papéis sociais* desempenhados pelo *sujeito-enunciador* em relação à vida do *ser-sobre-quem-se-conta*. Freire é, então, apresentado como um mestre que se torna célebre, capaz de influenciar pelo caráter inovador e corajoso de suas propostas, sobretudo, pelo *método* de alfabetização que desenvolveu.

Ainda é preciso salientar que, embora o *sujeito-enunciador* reconheça alguns questionamentos acerca das limitações do *método* de alfabetização de Paulo Freire, Torres (1996) é categórico ao afirmar que a sociedade não pode se posicionar sem a

perspectiva do educador brasileiro, o que nos permite dizer o quão latente é o contorno heroificado atribuído a Freire.

Por último, analisamos o quarto texto do *Prólogo*, escrito por Heinz-Peter Gerhardt (1996), cuja posição enunciativa é a de um *educador europeu* que centrou suas pesquisas na experiência de Paulo Freire, em Angicos, no início da década de 1960. Diante desse panorama, consideramos ter havido a existência de um universo de expectativas em torno do que o *sujeito-enunciador* se proporia a dizer.

Percebemos, ainda, que, no texto de Gerhardt (1996), há apenas *imagens* que assumem um contorno/*efeito* de heroificação, sobretudo voltadas à porção *educador* de Freire. Tal porção, também, vai ao encontro do *papel social* desempenhado pelo *sujeito-enunciador* em relação à vida do *ser-sobre-quem-se-conta*, pois, como *educador/intelectual europeu*, é mais coerente que suas observações/depoimentos se dessem nesse mesmo campo.

É preciso salientar, ainda, que as *imagens* imputadas por Gerhardt (1996) se relacionam ao *caráter democrático e popular* de Freire, amalgamando-se a uma personalidade *carismática* e de *brasilidade ímpar*. Ademais, podemos dizer que o *sujeito-enunciador*, ao destacar que Freire experimentou várias expressões da opressão, colocou-o numa posição proeminente frente aos outros educadores de prestígio mundial, destacando-o e, por esse motivo, tratando-o como um sujeito digno de se tornar objeto em uma *narrativa de vida*.

Mediante toda a análise empreendida na *Primeira parte* da obra, reconhecemos que os autores do *Prólogo biográfico a quatro vozes* atribuíram diferentes *imagens* a Paulo Freire, seja como *indivíduo* ou *educador*, perpassadas, em grande parte, por diversas formas de *extraordinariedade*. A catalogação dessas *imagens* nos permite dizer, ainda, que elas deram contorno a um *ser*, notadamente *heroificado*, sobretudo a partir de sua atuação como *educador*.

Essa singularização dada por essa pluralidade de *imagens* atribuídas ao *sujeito-objeto da narrativa*, nos leva a perceber que Freire é apresentado ao leitor tanto como *indivíduo* quanto como *educador* extraordinário; também, como extremamente humano, suscetível a vícios e a sofrimentos, como qualquer outro ser, apreciador das benesses de sua terra, o que levaria um possível leitor a facilmente se identificar.

Tendo em vista tal constatação, podemos afirmar que os *sujeitos-enunciadores* dos textos do *Prólogo* imprimiram o mesmo contorno heroificado/extraordinário encontrado nos *textos iniciais* aos seus escritos, o que atesta a nossa hipótese inicial de



pesquisa: a de que o delineamento encontrado em *Primeiras palavras* e *Apresentação* funcionaria como regulador de um dado *contrato comunicativo*, ou seja, de um *contrato de leitura* expresso nos *textos iniciais* de um *projeto de escritura de uma narrativa de vida*.

Acreditamos, ainda, que tal *contrato* tenha se construído, sobretudo, a partir dos espaços que possibilitaram a construção de *estratégias* discursivas, sobretudo, levando-se em consideração os *papéis sociais* desses *sujeitos-enunciadores*, que justificavam a *proposição de seu projeto de escritura* sobre a *narrativa de vida* estudada, por meio da adoção de um comportamento *elocutivo*.

É importante observar, também, que esses mesmos *papéis* exercidos pelos autores que compuseram os *textos iniciais* e o *Prólogo* aparecem, frequentemente, relacionados ao uso de certas categorias de língua: *apreciação*, *possibilidade* e *saber*. Essas três categorias, por sua vez, nos apontam a presença do comportamento *alocutivo*, o que nos possibilita afirmar que há uma relação de força entre o locutor, que apresenta um dizer marcado pela interpelação, e seu interlocutor. Tal relação, a nosso ver, seria possibilitada pela inter-relação entre as referidas categorias de língua e os *papéis sociais* exercidos pelos enunciadores desse discurso.

Ademais, é necessário que ressaltemos que os procedimentos linguístico-discursivos mobilizados pelo *sujeito-enunciador*, que, em essência, é *aquele-que-se-põe-a-contar*, contribuem para que esse enunciador seja colocado em posição superior. Através dessa mesma posição de autoridade, nesse caso, outorgar-se-ia *àquele-que-narra* uma espécie de credencial que tornaria possível a interpelação, no caso de nosso trabalho, dos *sujeitos-leitores* da *narrativa de vida* sobre Paulo Freire. Ainda nesse íterim, vale dizer que, para tais leitores, *aqueles-que-se-põem-a-contar* uma vida seriam munidos de uma *identidade narrativa* de credibilidade, dada pela confluência/cominação de suas *identidades sociais* e *discursivas*, sustentada, assim, pelo valor de verdade e sinceridade, principalmente denotada pelos *papéis sociais* que ocupam.

Dessa maneira, ao levarmos em consideração esse jogo entre *papéis sociais* e os procedimentos linguístico-discursivos mobilizados na *narrativa de vida* sobre Paulo Freire, pudemos perceber, de forma latente, a presença de uma *dimensão argumentativa* que se materializa no texto, a partir de diferentes formas e vieses. Em nosso *corpus*, ela se manifestou tanto em elementos e procedimentos mais explícitos, mas que, muitas vezes, ficam à margem da explicitação, como no trabalho com os *modos de organização*

*do discurso*. Como exemplo desses procedimentos menos explícitos, podemos citar a seleção dos autores/colaboradores, responsáveis pelos *textos iniciais* e pelo *Prólogo a quatro vozes*, e também a inserção de fotos que ilustram a trajetória de Paulo Freire.

No que diz respeito à seleção dos colaboradores, foi justamente a confluência desses diferentes olhares/vozes/perspectivas enunciativas, perpassadas, sobretudo, pelos *papéis sociais* desses *sujeitos-enunciadores*, no âmbito de uma *narrativa de vida*, que possibilitou a construção de um contorno, ou seja, uma *imagem* singular de Paulo Freire. Dizemos *singular* justamente pela pluralidade de representações pelas quais o educador Paulo Freire pôde ser visto, ao considerarmos, sobretudo, os *papéis sociais* juntamente com as credenciais discursivas dos enunciadores que contribuíram para dar forma ao *sujeito-objeto-da-narrativa-de-vida*.

Quanto à inserção das fotografias, chamamos a atenção para o fato desse procedimento ser deliberado e não aleatório. As fotos inseridas remetem a pontos cruciais da narrativa e, ao mesmo tempo, sustentam a veridicção daquele discurso escrito. A presença das ilustrações leva ao leitor a (re) conhecer aquilo que é dito como uma representação fiel da realidade, influenciando, assim, a opinião e a legitimação que o leitor dará à narrativa. Nesse sentido, somos levados a afirmar que a seleção e inserção de fotos, assim como a escolha dos colaboradores da obra ajudaram a dar contorno para aquilo que chamamos, neste trabalho, de *efeito de autenticidade narrativa*.

Ademais, podemos dizer que a relação existente entre esse *efeito* e a *dimensão argumentativa* não decorre de uma visada (argumentativa), na qual o próprio Gadotti (1996a) conduziria a adesão a respeito da autenticidade/validade de seu discurso, mas, sim, de uma *dimensão* (argumentativa), em que procedimentos implícitos levam o leitor a interpretar a narrativa a partir de uma determinada forma e enquadramento.

Nesse sentido, essa determinada maneira e enquadramento que mencionamos remete a uma construção patêmica sobre a figura de Paulo Freire, uma vez que a *dimensão argumentativa*, nos termos propostos por Amossy (2006), é capaz de evocar certas emoções dadas pela autenticação daquilo que se diz sobre Paulo Freire. Essas emoções levam o leitor a concordar com as *imagens* apresentadas sobre o *sujeito-sobre-quem-se-conta*, reforçando, mais uma vez, o *efeito* acima mencionado: o de *autenticidade narrativa*.

É preciso ressaltar também, no que diz respeito à metodologia empregada neste trabalho, como a abordagem teórica plural e dialógica, encabeçada pela

Semiolinguística de Charaudeau, permitiu-nos avançar sobre terrenos diversos, incursão sem a qual, talvez, não encontrássemos respostas satisfatórias para nossas perguntas de pesquisa. De Charaudeau a Gardner, de Bertaux e Machado a Amossy, em um diálogo singular e produtivo, abordamos teóricos e teorias que nos trouxeram não apenas uma ampla malha teórico-metodológica, mas também uma vasta compreensão sobre esse ato que temos no nosso cotidiano: contar a vida do *outro* e, por vezes, a de *si/nós mesmos*.

Na qualidade de professores, somos levados, ainda, a acreditar que mais importante do que construir uma compreensão de um fato ou de um problema é saber propor novas perguntas. A dúvida, a nosso ver, e não apenas a compreensão, nos leva a construção de novos saberes e descobertas. Levando em consideração as discussões que empreendemos ao longo deste trabalho, arriscamos a dizer que o hábito de *contar* não é algo recente, vindo, mais, especificamente, das antigas culturas que conferiam a certos personagens uma aura *carismática e extraordinária*, assim como vimos na obra analisada. A grande diferença é que, nos dias atuais, registramos a *memória* de um povo e a nossa *memória* a partir da utilização dos mais variados suportes, que vão de páginas de papel a páginas na internet.

Ao lermos a maxi-narrativa de vida de Paulo Freire e ao trazermos ao leitor a nossa própria *narrativa de vida*, como fizemos anteriormente, assemelhamo-nos à figura desses *contadores* ancestrais que, através dos relatos de seus feitos ou de membros de seus povos, reiteravam valores, crenças e, até mesmo, a unidade grupal, ao se voltarem para o passado. Além disso, podemos dizer que contar a *si* e ao *outro* permite que se (re) leiam valores, (re)interpretem práticas e se estabeleça uma afinidade maior com certas posturas tomadas diante da vida.

Ademais, ao olharmos para esse passado convertido em narrativa, questionamos o nosso tempo presente e é possível que possamos também projetar um futuro. Talvez as *narrativas de vida* se relacionem, ainda, com nosso desejo de sermos, algum dia, convertidos em *memória*, que não precisa, fundamentalmente, refletir a realidade, mas que obedeceria a um *projeto de escritura/narração*, de acordo com *aquele-que-se-põe-a-narrar*.

Nesse sentido, consideramos que, neste trabalho, a *narrativa de vida* organizada por Gadotti (1996a) tenha caminhado nessa perspectiva: a de construção de uma *memória* desejável de Paulo Freire, principalmente ao termos em vista a sua constituição plural de vozes, beirando ao monumentalismo bionarrativo. Desse modo, podemos afirmar, ainda, que foi conferido ao *Prólogo biográfico a quatro vozes* um

"efeito polifônico", à medida que a narrativa não apresentou vozes dissonantes ao versar sobre vida e obra de Paulo Freire. Reconhecemos, assim, que Gadotti (1996a) foi responsável por promover a existência de uma gestão dialógica e interdiscursiva dessa pluralidade de vozes, resultando, portanto, numa imagem/aparência polifônica.

É preciso dizer, ainda, que o mérito do trabalho de Gadotti (1996a) decorre da mobilização dos *seres de fala* e de seus *papéis sociais* para que eles, dentro de uma coerência enunciativa, produzissem *imagens* que atribuíssem o mesmo contorno encontrado/*contratado* nos *textos iniciais*: o estabelecimento de *efeitos de extraordinariedade/heroificação*.

Ao constatarmos a predominância de tais *efeitos*, percebemos que esse passado, convertido em narrativa, fruto de um *projeto de escritura* e desdobrado em um *processo de narração*, é capaz de mudar e/ou corroborar a compreensão a respeito de uma vida. Podemos pensar, ainda, que esse passado se relaciona com a projeção de uma *memória* desejável desse indivíduo para o seu futuro.

Admitimos, por fim, que esta tese talvez nos mostre que não desejamos apenas descobrir e conhecer exemplos de vida. É possível que ela evidencie que nós mesmos ambicionamos ser referencial para outros seres que venham depois de nós, a partir da construção desse tipo de *memória*, numa espécie de movimento que atenderia a um desejo fugaz de tentar perenizar uma vida e suas várias histórias.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. *A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMOSSY, R. (org). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. *L'argumentation dans le discours*. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2006.
- \_\_\_\_\_. As modalidades do discurso. In: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. *Análises do Discurso Hoje*. vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2008. p. 231-244.
- ANSCOMBRE, J.-C. *Théorie des topoi*. Paris: Kimé, 1995.
- ARAÚJO FREIRE, A. M. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.
- ARAÚJO FREIRE, A. M. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-67.
- ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal: os gêneros do discurso*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERTAUX, D. *Histoires de vies ou récits de pratiques?* Paris: Cordes, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Les récits de vie*. Paris: Nathan, 2003.
- BILAC, Olavo. A um poeta. In: *Antologia Poética*. Porto Alegre: L&PM, 2012, p. 68.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p 183-191.
- BURKE, P. *Hibridismo Cultural*. Tradução de Leila Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.
- CARVALHO, A. T. S. *O discurso da "santidade" em narrativas de vida de São Francisco de Assis e de Francisco Cândido Xavier*. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CHARAUDEAU, P.. *Langage et Discours*. Paris: Hachette, 1983.

\_\_\_\_\_. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

\_\_\_\_\_. *Discurso Político*. Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Discurso: Modos de Organização*. Tradução e organização de Aparecida Pauliukonis e Ida Lucia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 309-326. Disponível em: <[http://www.patrick-charaudeau.com/spip.php?page=imprimir\\_articulo&id\\_article=243](http://www.patrick-charaudeau.com/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=243)>. Acessado em: 05 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, Ida Lúcia (Orgs.). *As emoções no discurso*. vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010a.

\_\_\_\_\_. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: STAFUZZA, Grenissa; DE PAULA, Luciane (Orgs.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*. Edufu: Uberlândia, 2010b. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>>. Acesso em 09 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é tua problemática? *Revista Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-23, dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Papel. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Orgs.). *Dicionário de Análise do Discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 363.

\_\_\_\_\_. *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016.

CONCEITO DE prólogo. Disponível em: <<http://conceito.de/prologo#ixzz4kAjeSS6O>>. Acesso em 18 set. 2017.

DOSSE, F. *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FIORI, E. Prefácio. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Edmundo Cordeiro. São Paulo: Loyola, 2008.

GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996a.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: GADOTTI, Moacir (Org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996b. p. 19-24.

\_\_\_\_\_. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996c, p. 69-115.

GARDNER, H. *Mentes extraordinárias*. Tradução de Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GENETTE, Gérard. *Seuils*. Paris: Seuil, 1987.

GERHARDT, H.-P. Uma voz europeia: A arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir (Org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 149-170.

GUADANINI, S. M. *Designação: das categorias da língua às categorias do discurso*, 2010. 216f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. 2. ed. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumento, mídia*. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LASLETT, P. *Un monde que nous avons perdu: les structures sociales pré-industrielles*. Paris: Flammarion, 1969.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Jovita Maria Gerheim Noronha (org.). Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LIMA, T. G. A. O pacto autobiográfico e os álbuns fotográficos. In: Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 1., Colóquio De Estudos Linguísticos e Literários, 4, 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2010.

MACHADO, I. L. Uma teoria de análise do discurso: a semiolinguística. In: MARI, H. et al. (Orgs). *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/Fale/UFMG, 2001. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a teoria semiolinguística. *Letras & Letras*, Uberlândia, n. 22, v. 2, p. 13-21, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25229/14044>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade e na adversidade. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Org.). *Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2009. p. 103-118.

\_\_\_\_\_. A AD, a AD no Brasil e a AD do Brasil. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 203-230.

\_\_\_\_\_. Narrativas de vida na perspectiva da Análise do Discurso. In: *Jornada de Estudos (auto)biográficos e de narrativas de vida: as escritas de si e do outro*, 2013, São João del Rei. Notas de conferência. 2013.

\_\_\_\_\_. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 9, v.1, p. 108-128, jan./jul. 2014a.

\_\_\_\_\_. O Prefácio visto como uma prática discursiva onde diferentes vidas e obras se entrecruzam. *Revista de Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1129-1139, set.-dez. 2014b.

\_\_\_\_\_. Um analista do discurso face aos ditos de dois políticos: narrativas de vida que se entrecruzam. *EID&A Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 3, p. 68-81, nov. 2012. Disponível em: <[http://www.uesc.br/revistas/eidea/index.php?item=conteudo\\_sumario3.php](http://www.uesc.br/revistas/eidea/index.php?item=conteudo_sumario3.php)>. Acesso em: 05 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Percursos de vida que se entremeiam a percursos teóricos. In: SANTOS, S. P.; MENEZES, W. A. (Orgs.). *Discurso, Identidade, Memória*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015. p. 83-96.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre uma corrente da análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida*. Coimbra: Gracio Editor, 2016.

MACHADO, I. L.; MENDES, E. *Notas de aula tomadas na disciplina Estudos Avançados em Análise do Discurso*, ministrada pelas professoras doutoras Ida Lucia Machado e Emília Mendes, no segundo semestre de 2013, no POSLIN/UFMG.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

\_\_\_\_\_. Polifonia e cena de enunciação na pregação religiosa. In: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (Orgs.). *Análises do Discurso Hoje*, vol1. Lucerna/Nova Fronteira, 2008. p. 199-218.

\_\_\_\_\_. Formação Discursiva. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Orgs.). *Dicionário de Análise do Discurso*. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2014. p. 241.

MENDONÇA, R. F. Contratos comunicativos e ação situada: uma abordagem pragmática. *Revista Compós*, Brasília, v.11, n.2, p. 1-17, mai./ago. 2008.



MOISÉS, M. Prólogo. In: *Dicionário de termos literários*. 11. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2002. p. 371.

MORIN, E. *Sociologia: a sociologia do microsocial ao macroplanetário*. Lisboa: Europa-América, 1998.

PAULIUKONIS, M. A. L. Persuasão, sedução e topoi no discurso publicitário. In: MENDES, E.; MACHADO, Ida Lúcia (Orgs.). *As emoções no discurso*, vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-94.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HACK, T (orgs). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

PLANTIN, C. As razões das emoções. In: MENDES, E.; MACHADO, Ida Lúcia (Orgs.). *As emoções no discurso*, vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 57-80.

REIS, P. J. F. M. *Sujeitos (auto) biografados: um estudo das vozes em Paulo Freire - uma história de vida*. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Artes e Cultura, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2012.

\_\_\_\_\_. O processo de nomeação e a construção identitária em narrativas de vida. In: MACHADO, Ida Lúcia; SANTOS, João Bosco Cabral dos. (Org.). *Análise do Discurso: Afinidades Epistêmicas Franco-Brasileiras*. vol. 1. Curitiba: CRV, 2016. p. 147-161.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. vol. 3. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1985.

RONDELLI, E.; HERSCHMANN, M. A mídia e a construção do biográfico o sensacionalismo da morte em cena. *Tempo soc.* [online], São Paulo, v. 12, n. 1, p. 201-218, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v12n1/v12n1a11.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SALMON, C. *Storytelling: la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris: La Découverte, 2007

SCHMIDT, B. B. *O Biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

SILVA, A. *Álbum de família: a imagem de nós mesmos*. São Paulo: Ed. SENAC/SESC-SP, 2008.

TORRES, A. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir (Org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, SP: Cortez, 1996. p. 117-147.

TUCHMAN, G. *La producción de la noticia: estudio sobre la construcción de la realidad*. Barcelona: Gili, 1983.

VIANA FILHO, L. *A verdade na biografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1945.

VILAS BOAS, S. *Biografismo: reflexões sobre as escritas da vida*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

ZARAGOZA, F. Primeiras palavras. In: GADOTTI, Moacir (Org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, SP: Cortez, 1996. p. 17-18.