

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar) CAMPUS  
SOROCABA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)**

**BRUNO PEREIRA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA  
FREIREANA**

**SOROCABA**

**2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar) CAMPUS  
SOROCABA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)**

**BRUNO PEREIRA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA  
FREIREANA**

Tese apresentada à banca examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba-SP, na linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

SOROCABA

2026

BRUNO PEREIRA DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA  
FREIREANA**

Tese apresentada à banca examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba-SP

Universidade Federal de São Carlos.  
Sorocaba, 23 de fevereiro de 2026.

**Orientador:**

---

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Campus Sorocaba-SP

**Examinadores Titulares:**

---

Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro (Uniso)

---

Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar (UNISANTOS)

---

Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti (UFSCar)

---

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques (UFSCar)

**Examinadores Suplentes:**

---

Prof. Dr. Gabriel Ribeiro Demartini (Secretaria Municipal de Educação de São Carlos)

---

Prof. Dr. Fernando Henrique Ferreira (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)

Santos, Bruno Pereira dos

a formação do leitor literário em uma perspectiva crítica  
freireana / Bruno Pereira dos Santos -- 2026.  
179f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da  
Silva

Banca Examinadora: Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti  
Carneiro, Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar,  
Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti, Prof. Dr. Sílvio César  
Moral Marques

Bibliografia

1. Paulo Freire . 2. Leitura. 3. Currículo paulista de  
língua portuguesa. . I. Santos, Bruno Pereira dos. II.  
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

À memória do meu pai Dirceu e da minha mãe  
Valdete; à minha esposa, Francine; ao  
Gabriel, meu filho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

Ao Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, por sua paciência, generosidade e reflexões que ajudam a construir o conhecimento. Agradeço também pelo seu profissionalismo e dedicação a uma educação não opressora e ao seu olhar coerente diante da realidade.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro, Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar, Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti, Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques, por suas sugestões significativas e pela leitura e avaliação do meu trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba, por contribuir com a minha formação acadêmica.

À minha família, pelo apoio e confiança.

Ao Grupo de Estudos Paulo Freire, pelas noites de diálogo e reflexão.

À CAPES, pelo apoio à pesquisa.

[...] a fé alarga os horizontes da razão para iluminar  
melhor o mundo que se abre aos estudos da ciência  
(Papa Francisco, 2013, p. 45).

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a formação do leitor literário a partir de Paulo Freire (1921 - 1997), que entende que o ato de ler não é uma manipulação mecânica e a leitura de palavras é precedida pela leitura de mundo, logo, deve haver relação dialógica entre mundo do leitor e palavra lida. Para que possamos estabelecer relação entre a realidade do leitor e o espaço ficcional das obras literárias, tomaremos como base o conceito de leitura e performance de Paul Zumthor (1915 - 1995), para ele, performance é uma forma de comunicação oral que pode estabelecer relação com a escrita e a leitura através do corpo do leitor. Queremos com esta pesquisa oferecer possibilidades para essa relação por meio da recepção de uma obra literária de forma significativa para o aluno e fazer um levantamento conceitual entre Paulo Freire e Paul Zumthor. O trabalho com a leitura na escola e a prática pedagógica precisam ter ações efetivas, que visem à realidade concreta e à transformação dela, por isso, é fundamental considerar o contexto concreto do aluno leitor para que sua leitura seja significativa. A leitura de livros na escola também deve decorrer da leitura que o educando faz de si e de seu mundo, incluindo suas contradições e subjetividades. Para Freire, a escola precisa ter sentido para o educando; para Zumthor a leitura precisa ter significado para o leitor. A leitura e a escola são espaços de encontro, neles transitam sujeitos históricos, por isso, o diálogo deve emergir desses espaços. No encontro escolar, a realidade precisa ser objeto de reflexão. A leitura mostra-se como ação pedagógica transformadora de mundos: do espaço ficcional, da obra literária e do educando sujeito histórico. A leitura é território onde o leitor aprende mais sobre si no mundo, encontra-se, mas não é encontro casual, é ação que transforma o leitor pela criticidade e pelo agir com o mundo. Por isso, o problema de pesquisa desse trabalho se relaciona aos questionamentos: Como a leitura do mundo e a leitura da palavra podem ser críticas, dialógicas e significativas para os estudantes? Em que medida a leitura de obras literárias contribui com a percepção crítica da realidade do educando, segundo Paulo Freire? Para responder a essas perguntas, o objetivo central é compreender como o ensino de literatura, na escola, pode ser incorporado à perspectiva crítica freireana, onde se tem a realidade do educando como ponto de partida. Para isso, em uma perspectiva crítica freireana, trazemos cinco proposições de análises: dialética da leitura, leitura significativa, bioleitura crítica, lervivência e leitura dialógica-crítica. Elas não transitam na abstração, mas têm por objetivo a construção do leitor literário crítico, portanto, de um sujeito construtor da própria história. Elas buscam relação transformadora entre leitor, texto e mundo, tríade que busca respostas e problematizações para superar necessidades existências e obstáculos impostos. Essas hipóteses levam para dentro da escola e do livro aquilo que pertence ao mundo concreto do leitor, que dialoga com o mundo ficcional da obra literária. Por meio da abordagem qualitativa, recorre-se à pesquisa bibliográfica e à análise documental para compreender os processos de ensino na rede pública estadual de São Paulo, através de seus programas curriculares, para entender como se aproximam ou distanciam da concepção crítica freireana de educação e do ato de ler. Os resultados fundamentais da pesquisa evidenciam que o *Currículo Paulista de Língua Portuguesa* não tem aproximação com a perspectiva freireana, ou seja, é distante da realidade concreta do educando e do diálogo entre leitura de mundo e leitura da palavra, portanto, o mundo imediato do leitor não é ponto de partida para a educação paulista, onde o conhecimento é dado e não construído.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Leitura; Realidade; Currículo Paulista de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This research investigates the formation of literary readers based on Paulo Freire (1921-1997), who understands that the act of reading is not a mechanical manipulation and that reading words is preceded by reading the world. Therefore, there must be a dialogical relationship between the reader's world and the word read. To establish a connection between the reader's reality and the fictional space of literary works, we will use Paul Zumthor's (1915-1995) concept of reading and performance as a basis. For him, performance is a form of oral communication that can establish a connection with writing and reading through the reader's body. With this research, we aim to offer possibilities for this relationship through the reception of a literary work in a meaningful way for the student and to conduct a conceptual survey of Paulo Freire and Paul Zumthor. Reading work in schools and pedagogical practice must include effective actions that address concrete reality and its transformation. Therefore, it is essential to consider the specific context of the student reader for their reading to be meaningful. Reading books in school should also stem from the student's understanding of themselves and their world, including its contradictions and subjectivities. For Freire, school must have meaning for the student; for Zumthor, reading must have meaning for the reader. Reading and school are spaces of encounter, where historical subjects transit, and therefore, dialogue must emerge from these spaces. In the school encounter, reality needs to be the object of reflection. Reading presents itself as a pedagogical action that transforms worlds: the fictional space, the literary work, and the student as a historical subject. Reading is a territory where the reader learns more about themselves in the world and encounters themselves, but it is not a casual encounter; it is an action that transforms the reader through critical thinking and interaction with the world. Therefore, the research problem of this work relates to the following questions: How can reading the world and reading words be critical, dialogical, and meaningful for students? To what extent does reading literary works contribute to the student's critical perception of reality, according to Paulo Freire? To answer these questions, the central objective is to understand how literature teaching in schools can be incorporated into Freire's critical perspective, taking the student's reality as a starting point. To this end, from a critical Freirean perspective, we present five analytical propositions: dialectics of reading, meaningful reading, critical bioreading, reading experience, and dialogical-critical reading. These propositions do not revolve around abstraction but rather aim to develop the critical literary reader, therefore, a subject who constructs their own history. They seek a transformative relationship between reader, text, and world, a triad that seeks answers and problematizations to overcome existential needs and imposed obstacles. These hypotheses bring into the school and the book what belongs to the reader's concrete world, which dialogues with the fictional world of the literary work. Through a qualitative approach, bibliographical research and documentary analysis are used to understand the teaching processes in the São Paulo state public school system, through their curricula, to understand how they approach or distance themselves from Freire's critical conception of education and the act of reading. The fundamental results of the research show that the São Paulo Portuguese Language Curriculum lacks a Freirean perspective. In other words, it is distant from the concrete reality of the learner and the dialogue between reading the world and reading the word. Therefore, the reader's immediate world is not a starting point for São Paulo education, where knowledge is given, not constructed.

**Keywords:** Paulo Freire; Reading; Reality; São Paulo Portuguese Language Curriculum.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CEB – Câmara de Educação Básica

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNE – Conselho Nacional de Educação

GM – General Motors Brasil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPC – Movimento de Cultura Popular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional de Livro Didático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SPFE – São Paulo Faz Escola

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 CONDIÇÕES ATUAIS DA LEITURA NA ESCOLA: O LEITOR LITERÁRIO EM SUAS CONCEPÇÕES</b>	<b>21</b>
2.1 O livro e a indústria cultural	22
2.2 Zumthor: performance, recepção e leitura	29
2.2.1 A performance	31
2.2.2 A voz	35
2.2.3 A obra e a teatralidade	39
2.3 Bloch: no caminho da esperança	40
2.3.1 A utopia	42
2.3.2 A esperança	44
2.4 Freire e a leitura crítica do mundo	49
<b>3 LITERATURA E EDUCAÇÃO: A DIALOGICIDADE LIBERTADORA</b>	<b>62</b>
3.1 A leitura como experiência	63
3.2 Conscientização crítica da realidade	67
3.3 Leitura e subjetividade	72
3.4 A literatura como direito	79
3.5 A literatura na sociedade	83
3.6 A escola como espaço de diálogo	91
3.7 Literatura e ensino na construção do sujeito	95
3.8 Relação entre texto e contexto	97
3.9 O leitor na superação da situação-limite	101
<b>4 A PERCEPÇÃO DO MUNDO ATRAVÉS DA LEITURA DE LIVROS</b>	<b>104</b>
4.1 Literatura como fonte de reflexão crítica sobre a prática	104
4.2 Dialética da leitura	108
4.3 Leitura significativa crítica	111
4.4 Bioleitura crítica	114
4.5 Lervivência	117
4.6 Leitura dialógica-crítica	120

<b>5 METODOLOGIA</b> -----	<b>128</b>
5.1 Pesquisa qualitativa em Educação -----	128
5.2 Pesquisa bibliográfica -----	132
5.3 Análise documental -----	134
<b>6 ANÁLISE DO CURRÍCULO PAULISTA</b> -----	<b>137</b>
6.1 O Currículo Paulista -----	137
6.2 Um documento distante da realidade -----	140
6.3 Os saberes dos educandos e a educação integral -----	144
6.4 A Leitura para o Currículo Paulista -----	153
6.5 A sala de leitura como espaço de possibilidades: ações propositivas -----	162
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como proposta analisar o ensino de literatura na escola, buscando refletir sobre a relação entre leitura de mundo e leitura da palavra na formação do educando leitor literário crítico.

A leitura passou a fazer parte da minha vida no ensino médio. O primeiro livro que li foi *História de uma alma*, de Santa Teresinha do Menino Jesus. O que me levou a essa leitura não foi a escola, mas a igreja, ou seja, por incentivo escolar, não li nenhum livro. Sempre estudei em escola pública e ler não era um hábito.

Mas passou a ser, ainda com lacunas, por interesse próprio, porém sinto que faltou, na escola, um processo consistente sobre a minha formação como leitor literário. Até o momento, olhava apenas para os meus alunos enquanto leitores em formação, porém percebo que eu também estou nesse lugar, sempre em formação.

Refletindo sobre o que levou ao objeto dessa pesquisa, lembro-me de um professor de português do ensino médio que contava histórias sobre os escritores da literatura brasileira, não indicava nenhum livro para a sala ler, mas era a aula que eu mais amava, pois, o jeito como ele contava me fascinava. Dentre os autores, o que mais ficou na minha memória foi Carlos Drummond de Andrade. Anos mais tarde, quando decidi cursar uma graduação, a minha primeira opção foi filosofia, mas não foi possível, resolvi fazer o curso de letras, não por causa da gramática e, sim, da literatura, e o que me conduziu para essa realização foram exatamente as histórias do Prof. Ismael.

Até então, pensava que a minha relação com o meu objeto de pesquisa partia da minha prática docente, mas com esse resgate memorialístico sobre o meu “eu-aluno” revela que o início é muito antes. O objeto de pesquisa precisa ter relação direta com a vivência do pesquisador, são inseparáveis em sua essência. Percebo, nesse relato, que a minha pesquisa, agora no doutorado, está relacionada com a minha vida escolar e com as experiências da minha trajetória profissional como educador.

É, por isso, que desejo construir proposições que possam ser significativas para o educando frente ao livro, onde não se lê, apenas, para realizar uma atividade escolar, o que seria reduzir o ato de ler. Quero que a minha pesquisa ajude os estudantes, leitores em formação, a encontrarem sentido, reflexão e criticidade no ato de ler.

Esse pequeno relato me ajuda a refletir sobre os caminhos trilhados e o significado que a minha pesquisa tem para mim e pode ter para os educandos de escolas públicas que

têm ou não o hábito da leitura. Essa é uma escrita que modifica o seu autor através do movimento de distanciamento e que faz do ato de escrever uma leitura de si.

Enquanto escrevo esse texto, refletindo sobre como a pesquisa me surgiu, vêm à lembrança os momentos de minha experiência/leitora e a falta dela, exatamente por não ter tido uma formação leitora, literária e crítica, desejo que os atuais educandos a tenham.

Um livro que me marcou muito quando comecei a ler obras da literatura brasileira foi *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Parece que cada página era um canto real do cortiço do português João Romão; “estive lá”, “morei” com os personagens, senti-me parte da convivência social ali criada, “dancei e festejei” com a Rita Baiana, sua alegria me contagiava. E quando me aproximei do final do livro, a leitura tomava um movimento lento, pois não queria terminar. Parecia que eu me mudaria, deixando o cortiço e “meus vizinhos”, não percebia, mas realmente houve mudança. Passei a reconhecer na minha vida situações, contradições e dificuldades sociais que até então não via ou lia no meu cotidiano. Reconheci, porque a leitura do livro me levou a perceber o “invisível social”.

Com a leitura de livros, passei a ler a minha realidade. É exatamente isso que proponho na minha pesquisa. O texto escrito está preso à realidade de forma dinâmica (Freire, 2011), acredito que o leitor pode ler uma obra literária de forma mais significativa se souber, criticamente, ler a sua realidade, claro, que a partir da sua vivência e com aquilo que ele tem a oferecer no ato de ler. Do mesmo modo, a leitura de obras literárias pode ajudar na leitura da realidade, esse movimento chamo de *lervivência*.

Lervivência ultrapassa a noção de texto escrito e faz pensar a condição do próprio sujeito leitor, é uma leitura de si no mundo perante os seus achados (Freire, 2021). A leitura de obras ficcionais pode trazer conexões com a vida do leitor, levando-o, assim, ao conhecimento de si pelo desvelar da leitura. É nesse sentido que a minha pesquisa encontra significado na minha trajetória na educação.

Assim, o ato de escrever esses meus momentos me leva a reconstituir a minha experiência como educador, também, por reflexão, revejo se o que faço na atuação como docente tem resultados significativos para mim e para o meu educando.

Esse processo me permite passar pela prática, não apenas visualizando os passos dados, mas compreendendo cada ação tomada e apontando novas possibilidades. Um refletir desmedido sobre a ação. Por isso, *rememorar* é a palavra que cabe e se une a outra *aprender* e, assim, formar um sujeito narrador-personagem de seu tempo histórico. É também *revelar* a sua verdade, que não é acabada nem fechada em si.

Outro momento importante foi quando iniciei a minha vida “adulta” e com ela a responsabilidade de ter que trabalhar. Não sabia o que de fato queria ser, na dúvida, comecei a trabalhar na indústria automotiva e de componentes eletrônicos. Nunca estava bom, não queria fazer aquilo que não me completava. Passei por várias empresas. Trabalhando na General Motors do Brasil, resolvi fazer o curso de logística na Universidade de Sorocaba. Minha ilusão era crescer profissionalmente na GM através do estudo.

Entrava às 6h e saía às 16h50. Certo dia, estava trabalhando ao lado de um rapaz que já tinha um bom tempo de casa, fazíamos a mesma função, porém, notei uma diferença, ele estava feliz ali e eu não. Aquele não era o lugar que faria com que eu atuasse no mundo de forma que me completasse. Abandonei a faculdade.

Decidi ingressar no curso de letras, graças às histórias daquele meu professor do ensino médio. No segundo ano de faculdade, deixei o meu emprego na GM e comecei a lecionar em uma escola pública do Estado de São Paulo.

O meu primeiro dia de aula, na E.E. Hélio Del Cistia, foi como professor eventual. A Dona Das Dores, inspetora de alunos, responsável por distribuir as aulas entre os professores eventuais, pediu para eu subir na sala do 8º ano, pois a professora tinha faltado. Paguei o meu material e a lista de chamada e fui. Não tinha intimidade com os educandos, não tinha preparado aula e não fazia a menor ideia do que falar com eles. Entrei na sala e comecei a chamada, a lista era extensa, da metade para o final diminui o ritmo, para não terminar logo, olhei para a porta da sala aberta e pensei “alguém me tire daqui”.

Depois da chamada, fiquei olhando para os estudantes e eles para mim, todos perdidos naquela inércia reveladora. Resolvi fazer um círculo com as cadeiras, sentando-me com eles, comecei a falar das drogas na sociedade. Eles embarcaram na ideia e participaram do debate, trouxeram exemplos na família e se envolveram no assunto. Ao longo da discussão, dei uma afastada para ter uma visão mais ampla da sala e da participação de cada um, novamente olhei para a porta da sala ainda aberta e pensei: “alguém feche aquela porta porque daqui não saio nunca mais”.

Naquele ambiente, o meu fazer profissional era uma ação significativa para mim, estava feliz. Será que era a mesma felicidade que aquele colega de profissão sentia na GM depois de tantos anos? Será que me encontrei?

Percebi, com o passar dos anos, que a aula é um encontro precioso, um espaço de problematizações. Lembro-me de que, em 2011, o governo do Estado de São Paulo

distribuía livros literários para os alunos da rede pública por meio do programa “Apoio ao Saber”, cada aluno recebia um “kit” com três livros. Certo dia, depois que a professora de língua portuguesa entregou os kits aos alunos, ao terminar o turno da manhã, vi vários livros jogados ao chão e um preso na grade da janela. Alguém tentou jogar a *Antologia poética de Carlos Drummond de Andrade*.

Essa iniciativa governamental distribuía os livros, mas na escola em que eu lecionava faltava uma formação do leitor literário. Qual aluno quer ler Drummond sem antes haver um trabalho que o cativa? Agora, como educador, novamente me deparava com o mesmo problema de quando eu era estudante: falta uma formação literária crítica na escola.

Recolhi os livros do chão e devolvi à sala de leitura, fiquei com a antologia de Drummond para desenvolver algo mais significativo em sala de aula (nesse instante nasceu a minha relação com a temática dessa pesquisa: a formação do leitor literário crítico). Decidi naquele momento trabalhar a literatura por meio do teatro. Escolhi com os alunos o poema “Quadrilha”, partimos do próprio título, queria saber qual referencial eles tinham, as respostas eram distintas, porém unânimes em dizer que quadrilha era um conjunto de criminosos; não estavam errados.

Depois de ter conhecimento do que os educandos sabiam, mostrava-lhes que o poema trata de uma dança e faríamos um teatro. Cada educando seria uma personagem do enredo lírico. Por meio do teatro, eles liam e percebiam o amor não correspondido, pois “João amava Teresa” (Drummond, 2010, p. 193), mas Teresa amava outra pessoa que não a amava. Os casais se faziam e desfaziam no “jogo das palavras” e na ação teatral. Com essa didática, os educandos voltavam ao texto e liam de forma diferente, apresentavam interesse na leitura e no livro. Era uma aproximação do livro por outras vias.

A partir desse momento, passei a investigar o leitor e a leitura. No mestrado, busquei a formação do leitor literário em Carlos Drummond de Andrade; no doutorado, a formação do leitor literário em uma perspectiva crítica freireana.

Por isso, defendo que, na prática cotidiana, a leitura textual deve ter relação com a realidade social do educando, que é um sujeito histórico e carregado de subjetividades. Conforme Freire (1967, p.35) “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. O leitor não é um ser vazio; carrega em si o seu mundo imediato (Freire, 2011), a sua realidade concreta, ou seja, o educando-leitor vai à escola e acessa o texto, já com uma visão de mundo, construída na sua vivência, na sua relação com o

mundo, pois, antes de um ensino institucionalizado já se relaciona com ele, traçando a sua realidade de forma subjetiva, e esta subjetividade está em seu ato de ler.

Neste sentido, cabe ao docente utilizar ações pedagógicas que contribuam com a construção da percepção objetiva e subjetiva da realidade do educando-leitor, sem impor visões preestabelecidas, tanto do mundo quanto do próprio texto.

A pesquisa tem como base Paulo Freire (1921 - 1997), mais especificamente, a sua visão sobre a temática da leitura, como se vê na obra: *A importância do ato de ler* (1988). Na perspectiva freireana, a leitura precisa ser uma experiência real e significativa, pois, segundo o autor, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 5). Isso configura uma relação que se apresenta de forma dinâmica entre texto e contexto concreto do leitor; não se lê a palavra distante da vida, pois aquela está ancorada nesta.

Assim, acredita-se que, se o sujeito em formação não ler o seu contexto, o seu mundo, os outros (aqueles pertencentes à ficção literária) estarão distantes de uma leitura significativa, apontando para algo sem sentido. Ler é adentrar em mundos, é conhecer e pensar criticamente sobre eles.

Outro autor fundamental é Paul Zumthor (1915 - 1995), com a sua pesquisa sobre performance da voz, recepção e leitura, presentes na obra: *Performance, recepção, leitura* (1990). Segundo o autor, o leitor pode receber a obra de maneira mais profunda se trabalhar a performance da voz, onde a voz do educando encontra a voz do texto, mais especificamente o poético. Ler se torna um ato de encontro e diálogo. Performático, porque ler exige empenho do corpo.

Nesse sentido, a leitura não é um ato isolado, mas relação entre o que o leitor e o texto têm para oferecer, nenhum dos dois é neutro de contexto. Os dois têm espaço, um ficcional, o outro real. Transitar por esses espaços de forma crítica pode trazer mais significado para a leitura literária e para a leitura de mundo. Dessa forma, pode-se supor, com tais pensamentos, que há no sujeito a concretização do texto, que gera pela recepção o prazer da leitura e não a memorização de palavras que não têm relação com seu mundo particular, ou seja, com a sua realidade.

Pode-se, também, levantar outra reflexão sobre o papel da escola na sociedade, sendo ela uma instituição social, o seu sistema de ensino não deve ser isolado da realidade, configurando um local privilegiado de formação e reflexão crítica do aluno leitor literário. Ela deixa de ser um lugar de operações abstratas, opressoras e distantes dos educandos e se torna um espaço para problematizar a realidade em uma perspectiva freireana.

Dessa maneira, quando se pensa em leitor literário na escola, fica claro que se trata de um ser histórico em permanente construção. Ele é o centro da aprendizagem e deve conquistar uma leitura autônoma. O educador, nesse contexto, torna-se um orientador da leitura, não um mediador, pois a mediação é a própria realidade. Ela estará presente na leitura de livros. Na construção do hábito de ler obras literárias, seja em prosa ou poema, deve-se constituir um material que faça parte da vida do educando, buscando uma interface da leitura, onde o leitor se vê no texto e no mundo e se reconhece como agente de transformação.

Marisa Lajolo é uma das autoras mais representativas entre os que têm se dedicado ao estudo da leitura literária no ensino. Segundo ela, em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993), a obrigatoriedade da leitura é um fator comprometedor para o ensino, ao desprezar a motivação e o prazer de ler, que deve ser uma conquista individual. O ensino de literatura, na escola, deve aproximar o aluno em formação do texto, que precisa se identificar e ter uma relação mais profunda com o que está lendo, longe de obrigações. Para a autora, “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (Lajolo, 1993, p. 15).

Por isso, esta pesquisa tem como finalidade analisar a prática pedagógica sobre o ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola, buscando relacionar o espaço ficcional e a realidade do educando. E propor ações significativas para entender a relação leitor, texto e mundo de uma forma crítica e transformadora, segundo Freire, fazendo com que a leitura literária deixe de ser mera memorização mecânica de palavras e passe a ser espaço de construção de uma realidade utópica onde a esperança seja concreta e presente.

A utopia entendida no sentido blochiano. Para Ernst Bloch (1885 – 1977), em: *O princípio esperança*, escrita entre 1938 e 1947, a esperança não é algo passivo, mas uma ação sobre o tempo presente, dela resulta uma utopia concreta, que constrói um futuro e um mundo melhor a partir do agora. A esperança, nesse sentido, contribui com a leitura crítica de mundo, pois, ao ler o sujeito não apenas conhece, mas também pensa criticamente sobre o objeto conhecido e vai além, agindo e buscando a sua transformação.

Com efeito, o problema de pesquisa que este trabalho se propõe a investigar está fundamentado na pergunta: A partir da análise do Currículo Paulista de Língua Portuguesa, como a leitura do mundo e a leitura da palavra podem ser críticas, dialógicas e significativas para os estudantes, ou seja, em que medida a leitura de obras literárias contribui com a percepção crítica da realidade do educando, segundo Paulo Freire?

Para responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral é compreender como o ensino de literatura, na escola, pode ser incorporado à perspectiva crítica freireana, onde se tem a realidade do educando como ponto de partida. Para que a leitura de mundo e da palavra seja mais completa, essa pesquisa tem como objetivo específico trazer cinco proposições conceituais: *dialética da leitura; leitura significativa; bioleitura crítica; lervivência e leitura dialógica-crítica*. Uma complementa a outra na medida em que relacionam a tríade leitor-texto-mundo e, com isso, elaborar um estudo que contribua efetivamente com a formação de leitores literários críticos, problematizadores dos acontecimentos da sua realidade imediata.

Para isso, o capítulo 2 toma como ponto de partida a leitura na escola e a relação com o livro. Assim, como a ação editorial vista como massificação que atende às demandas da indústria cultural. O livro pode ser entendido como espaço de construção do conhecimento ou objeto lucrativo, a depender de onde se parte e qual é o seu objetivo.

Para refletir sobre essa relação, é nesse capítulo que se encontra a fundamentação teórica desse trabalho. Nele, busca-se refletir sobre o leitor literário e a leitura em Paul Zumthor (1915 - 1995), com os seus conceitos sobre performance, recepção e leitura. E Paulo Freire (1921 - 1997) com o seu entendimento sobre leitura, tanto de mundo quanto de textos; seu posicionamento sobre a realidade, sobre a crítica e como Freire entendeu o sujeito no mundo da palavra. Por fim, tem-se Ernst Bloch (1885 - 1977), com o seu conceito de utopia e esperança. Nele, defronta-se a possibilidade, que encontra na leitura e na educação, os fazeres concretos para a realização de um mundo melhor, mais igual; fazeres que não esperam o melhor que virá, mas que se realizam no agora, na construção desse mundo que se faz a todo instante; não um mundo dado e, sim, construído por todos.

Nesse sentido, o capítulo 4 é dedicado à literatura e à humanização, entendendo que a literatura tem a sua contribuição quando não é mera transmissão de informações ou narrativas avulsas em livros didáticos, nem tão pouco textos que são lidos para determinadas atividades que têm como objeto notas escolares. Entre o livro e a leitura há a realidade do leitor, sujeito histórico em constante transformação, que acessa a obra literária através da leitura; leitura que parte da realidade imediata do sujeito. Esse capítulo busca refletir sobre a leitura não apenas como experiência humana, mas também como possibilidade para uma crítica do mundo real.

Por isso, versa sobre a literatura e a educação, ambas como territórios que devem estar em constante diálogo para que não se reproduzam verdades ou formas únicas de se olhar a realidade. É um capítulo que busca refletir sobre a escola como espaço autêntico

para o diálogo entre literatura e ensino. Nela, o educando/leitor transita e é nela que ele tem oportunidade de relacionar o seu mundo aos outros, por meio do livro e através de debates de ideias e formas de ler o mundo.

E o capítulo 5 condensa a metodologia da pesquisa ao trazer discussões concernentes à pesquisa qualitativa em educação, pesquisa bibliográfica e análise documental, que é a abordagem escolhida para esta pesquisa.

Por fim, o capítulo 6, onde se encontram a análise documental sobre o *Currículo Paulista* e as proposições que visam, a partir da fundamentação teórica, encontrar caminhos autênticos para a formação do leitor literário crítico em uma perspectiva freireana. Nesse capítulo, busca-se investigar a relação entre a formação do leitor literário crítico, portanto, em uma perspectiva freireana e o que o documento oficial normatiza, sem considerar a realidade do educando e a sua transformação. Enquanto um busca a reprodução e a opressão, que leva cada vez mais a um distanciamento, longe da percepção crítica, objetiva e subjetiva da realidade imediata, o outro leva à humanização e à libertação a partir da própria leitura de mundo.

## **2 CONDIÇÕES ATUAIS DA LEITURA NA ESCOLA: O LEITOR LITERÁRIO EM SUAS CONCEPÇÕES**

A escola é um dos espaços onde o ser descobre o mundo e, também, a si. Trata-se de um ambiente que, além da descoberta, deve impulsionar a construção do sujeito, que problematiza a sua realidade imediata, descobrindo-a e construindo-a. Nela, os educandos não devem ser objetos massificados, mas agentes singulares de transformação coletiva.

O ambiente escolar não contribui com a transformação social quando tira dos estudantes o seu mundo e a liberdade de nele agir. Torna-se a escola da passividade, ela determina o que será ensinado e como; determina o que será lido, sem sentido para a vida do educando. A leitura se torna mera atividade escolar e o livro, produto lucrativo para a indústria cultural, (Adorno; Horkheimer, 1944).

Uma escola com livros não significa escola com leitores críticos, tanto de texto quanto da realidade. O livro, principalmente o didático, é o objeto que traz o conhecimento pronto. O que o educando precisa está ali, já foi produzido pela indústria para ele consumir. Esse excesso de conhecimento transferido leva ao desaparecimento da liberdade e do pensamento crítico, leva também ao descolamento do sujeito, do seu mundo para outro que não lhe pertence, é o sufocamento da realidade no ambiente escolar.

O livro, na escola, deve ser um suporte que contribui com a problematização da realidade imediata dos estudantes, longe de ser, apenas, um produto lucrativo para a indústria editorial. E a leitura deve partir dessa realidade, onde o sujeito em formação transita e expressa a sua subjetividade. Entretanto, na escola, o livro tem sido lugar de encontro e reflexão ou apenas um objeto?

A proposta deste capítulo é refletir, primeiramente, sobre a leitura no entendimento de Paulo Freire. Percebendo-a como um campo de possibilidades onde o sujeito pode ser crítico da própria realidade e o ato de ler contribui com a reflexão do mundo.

Para buscar a relação da palavra com a vida, tem-se a contribuição de Paul Zumthor, pois a palavra é carregada de elementos constitutivos da vida, onde ler é um ato performático que implica empenho do corpo e da voz. Lê-se a vida na palavra e se ouve a voz contida nela, a corporificação da palavra anula o vazio e a superficialidade no seu sentido redutor. E, assim, busca-se nela a concretude de outros tempos que encontram atualização na relação com o leitor que é histórico e mantém com a realidade uma tensão dialética.

Ler a realidade, de forma crítica, permite uma visão consciente do futuro desejado. É na utopia, segundo a concepção de Ernst Bloch, que se encontra a construção de um mundo melhor, porém por uma ação no presente. O futuro não virá, ele é construído no aqui e agora, não é uma abstração e estabelece com o seu tempo histórico o inédito que foi pensado conscientemente antes de sua concretização.

## 2.1 O livro e a indústria cultural

A cultura é inerente ao ser humano, não há dissociação. A cultura é um termo que às vezes tem o seu sentido reduzido. Há aqueles que relacionam com quem tem conhecimento, é culto quem sabe muito. O equívoco ocorre em pensar que existem pessoas cultas pelo acúmulo de saber e estudo e, aquelas que são incultas, geralmente, essas não têm estudo.

Para entender, há de se buscar a origem da própria palavra: cultura. Originalmente do termo latino: *colere*, que significa cuidar, a exemplo: cultivar a terra, as plantas. Cultura, então, é ação de tratar algo, é aquilo que decorre da ação humana, ou seja, aquilo que não é natural.

A filósofa Marilena Chaui lembra que cultura é a capacidade humana de se relacionar com o ausente.<sup>1</sup> Com isso, para a autora, trabalho e linguagem são elementos essenciais da cultura, pois fazem surgir no mundo o que não existia. Há de se acrescentar nesse entendimento educação e literatura porque ambos trazem ao ato de existir algo novo que impulsiona o pensamento crítico, se conduzido à ação emancipadora.

Nesse sentido, a percepção da realidade e do tempo advém da cultura porque implica manifestação do sujeito, na linguagem, na educação, no trabalho e na literatura. Essa manifestação não significa ter muito ou pouco conhecimento, mas um estar ativo no mundo que é construído e transformado pelos sujeitos. A cultura é a forma como o ser humano se move e constrói a história, individual e coletiva; concreta e abstrata. Por isso, relacioná-la apenas ao estudo ou acúmulo de conhecimento é diminuir o seu sentido.

Apesar do seu sentido amplo, (Chaui, 2021) reforça que, na sociedade dividida em classes, a cultura é separada em erudita e popular. A erudita é produzida por

---

<sup>1</sup> Ver em: Escritos de Marilena Chaui – O que é cultura. Grupo Autêntica, YouTube, 21 de ago. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-YQcFNoidMw> – Acesso em 12/03/2024. Consultar também Chaui (2021).

intelectuais de classe favorecida economicamente e, a popular, por classes com valor econômico menor. Desta, tem-se, por exemplo, o folclore: termo do inglês *folklore*, que significa “conhecimento do povo.”

Existe, ainda, outra definição de cultura, que traz elementos da erudita e da popular. (Chauí, 2021) chama de “cultura de massa”, aqui será usada a expressão: “cultura para a massa”. Ela tem como objetivo ser aceita e vendida para obter cada vez mais capital e menos capacidade crítica da população, portanto, a cultura deixa de ser relação com o mundo percebido e se torna divertimento ingênuo, uma ilusão.

Nessa perspectiva, o livro se torna produto da cultura para a massa quando busca o lucro e não a construção crítica do sujeito. A mídia, por exemplo, fez da literatura produto lucrativo, o seu início é em 1836, com o *Jornal Le presse*, fundado pelo escritor Émile de Girardin, que introduziu a publicidade em suas edições. Nesse jornal, houve a primeira publicação de um folhetim, a novela espanhola *Lazarillo de Tormes*, 1836.

O uso da arte como produto de lucro pode ser visto desde o século XIX, a partir do crescimento dos meios de comunicação, primordialmente do jornal e sua produção em massa, o qual se utilizou da literatura para aumentar suas vendas. A literatura, então, mais especificamente os romances, começa a ser publicada no rodapé dos jornais, e depois em espaços maiores, em razão do interesse do público que queria consumi-la. Assim, a literatura, por meio do romance-folhetim, tornou-se um produto cultural para o acúmulo de capital (Araújo; Figueiredo, 2021, p. 492).

O romance-folhetim agradou à massa e impulsionou a venda do jornal e de outros que usaram a mesma estratégia, agradar os leitores com um produto cultural rentável. A ideia foi tão bem sucedida que até hoje as novelas televisionadas atestam tal afirmação e vendem o que o povo — fielmente — quer consumir por diversão, sem ter muito o que pensar criticamente. Esse “quer” vem sob suspeita, pois, nele contém a ilusão influenciada pela produção estética da diversão sem reflexão e pode ser comercializada.

Com tudo, não se pode negar a qualidade estética literária dos folhetins, deles nasceram clássicos como: *Os três mosqueteiros*, 1844, de Alexandre Dumas; *A Moreninha*, 1844, de Joaquim Manuel de Macedo; *Quincas Borba*, 1866, de Machado de Assis; e tantos outros que compõem a literatura brasileira e mundial.

No Brasil, o gênero folhetim é introduzido pela burguesia, que lia as produções francesas, e com isso, os escritores encontraram uma forma de divulgar as suas produções. Para os escritores, era uma forma de ter a atenção e a fidelidade do leitor; para a indústria midiática, o lucro. Hoje é o livro didático que desempenha esse papel lucrativo no mundo

editorial, vendendo para a escola fragmentos de uma realidade que não pertence ao aluno, mas movimenta a economia das editoras.

Mas é a Escola de Frankfurt que analisa a cultura de forma crítica e aponta a sua industrialização. Essa escola tem o seu início com o Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, e foi vinculado à Universidade de Frankfurt, na Alemanha. Era uma escola que buscava analisar o pensamento filosófico e sociológico a partir do marxismo. Entre os principais intelectuais desse grupo estão: Max Horkheimer (1895 - 1973), Theodor W. Adorno (1903 - 1969), Walter Benjamin (1892 - 1940), Herbert Marcuse (1898 - 1979), Erich Fromm (1900 - 1980), entre outros.

Desse grupo de pensadores surgiu a Teoria Crítica<sup>2</sup>, conceito expresso por Horkheimer, em 1937, publicado na Revista de Pesquisa Social<sup>3</sup>. É importante notar que tal expressão “Teoria Crítica” não é neutra e nem vazia, pois, traz consigo um contexto histórico e uma posição crítica às tendências iluministas e positivistas. Marcos Nobre (2004, p. 13) lembra que:

Teoria Crítica já traz consigo uma grande quantidade de dados e elementos a serem analisados. Vê-se, por exemplo, que a Teoria Crítica está ligada a um Instituto, a uma revista, a um pensador que estava no centro de ambos (Horkheimer) e a um período histórico marcado pelo nazismo (1933 - 45), pelo stalinismo (1924 - 53) e pela Segunda Guerra Mundial (1939 - 45).

A Teoria Crítica traz em seu bojo a crítica em relação ao desenvolvimento intelectual, social e a uma leitura crítica do marxismo. Ela reúne a produção de diferentes pensadores e tem um posicionamento contra o capitalismo.

É na Escola de Frankfurt, em torno da Teoria Crítica, que nasce o conceito de indústria cultural, precisamente no livro *Dialética do Esclarecimento*, de 1947, de Adorno e Horkheimer. Para esses filósofos, a cultura pode ser um meio de dominação da massa através da arte. Ambos entendem que há dois tipos de cultura chamada de autêntica: a erudita e a popular.

Em contrapartida, tem-se a cultura de massa, classificada como inautêntica. Ela é reproduzida tecnicamente, é um tipo de arte inferior, mas que agrega, de forma

---

<sup>2</sup>Conceito expresso no texto “Teoria tradicional e teoria crítica” do filósofo e sociólogo alemão Max Horkheimer (1895 - 1973). Segundo Marcos Nobre “Teoria Crítica designa pelo menos três coisas: um campo teórico, um grupo específico de intelectuais, [...] uma instituição determinada (o Instituto de Pesquisa Social) e a Escola de Frankfurt” (2004, p. 21 - 22). A Teoria Crítica tem a sua demarcação pautada em trabalhos teóricos que partem da obra de Karl Marx (1818 - 1883).

<sup>3</sup> Revista *Zeitschrift für Sozialforschung* editada de 1932 – 1942, pelo próprio Horkheimer.

hegemônica, o consumidor, que encontra nela elementos de prazer, mas pouca reflexão; o que mantém no controle do capitalista. Esse tipo de cultura tem que ser agradável para a massa que a consome facilmente, tornando-a lucrativa para o mercado. Agora, não mais o folhetim dos jornais, mas qualquer expressão artística se torna lucro.

Adorno e Horkheimer criticam a produção da arte que visa o lucro, onde ela se torna banal, pois não é mais uma arte que desafia o sujeito a pensar criticamente, refletir e se posicionar a partir da estética refinada, que o contradiz e faz olhar o mundo por perspectivas antes não pensada. A arte banalizada se torna um aparelho ideológico do capitalismo, logo, “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (Adorno; Horkheimer, 1944, p. 99). Quanto mais pessoas consumindo a arte unificada, mais capital haverá.

A literatura não escapou da indústria cultural e o livro se tornou, em alguns casos, meio de consumo lucrativo. A estética é minimizada pelo acúmulo financeiro. A indústria cultural se espalhou pela arte, disseminando o poder e conquistando a massa. Para atender tal demanda, tem-se a padronização da arte a ser consumida facilmente. Os mais diversos tipos de arte passam a ser bens de consumo para os frankfurtianos. Isso tem relação com a Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XVIII, que consolidou de forma gradativa o capitalismo e fez da arte mercadoria.

Com isso, obtém-se a lógica do consumismo, para produzir bens, serviços e artes há necessidade de consumidores. Em tal dinâmica, o lucro é o fio condutor e está acima dos questionamentos e da consciência crítica da realidade. Os consumidores precisam consumir, não pensar, não refletir, devem aceitar a realidade como é posta, nada deve ser mudado ou transformado. A falsa realidade e a alienação ganham força e *status* de belo em uma arte vazia. É um modelo de cultura que conduz à falsa identidade, tanto particular quanto universal Adorno; Horkheimer, (1944). Por isso,

a ideologia do consumismo deve ser vista como um pensamento aliado ao capitalismo, e que possui força da classe dominante, uma vez que é responsável por deter os meios de produção e distribuí-los em massa, com a finalidade de manter certo padrão nas relações entre os consumidores e os objetos de consumo (Araújo; Figueiredo, 2021, p. 494 - 495).

É o que acontece, por exemplo, com o livro didático. Ele busca a padronização através da distribuição em massa de um certo “conhecimento”, não leva em conta as diferentes realidades das escolas e dos alunos (as). Segundo Munakata (2012, p. 59) “O livro didático e a escola mantêm uma relação simbólica. A expansão da escolarização

amplia o público leitor de livros, e a existência deles — em particular, os destinados especialmente à escola — possibilita a própria escolarização da sociedade.”

O mercado editorial encontrou na escola um campo lucrativo. O próprio Monteiro Lobato<sup>4</sup> relata em carta de 1/12/1923 que:

A vendagem dos livros tem caído; todos os livreiros se queixam mas o público tem razão. Câmbio infame, aperto geral, vida cara. Não há sobras nos orçamentos para a compra dessa absoluta inutilidade chamada ‘livro’. Primo vivere. (...) Estamos restando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático [*sic*].

Cassiano (2007, p. 19) lembra que:

A relação oficial entre Estado e livro didático, na perspectiva recente, foi instituída no Estado Novo, pelo Ministério da Educação, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto Lei nº 93, de 21/12/1937. Posteriormente, em 1938, pelo Decreto Lei nº 1.006, de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

Atualmente, a compra de livros didáticos no Brasil é de responsabilidade do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), instituído em 1985. Segundo o Ministério da Educação:

**O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Destques nossos).**

É importante notar os verbos: avaliar e disponibilizar. O livro didático é avaliado seguindo critérios do próprio PNLD, que nem sempre estão relacionados à realidade concreta dos educandos. O livro será disponibilizado aos alunos se passar por tal crivo avaliativo. Conforme Munakata:

A partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores. **Não é impossível que tal situação tenha incentivado a**

<sup>4</sup> Consultar, Linha do tempo 1918 – 1925, Lobato editor. Disponível em: <https://monteirolobato.com/linha-do-tempo/1918-1925-lobato-editor/#:~:text=%22A%20vendagem%20dos%20livros%20tem,Primo%20viverem>. Acesso em 12/09/2023.

**produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores**, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula (2012, p. 61 – 62 – destaques nossos).

Com isso, o livro didático não é pensado para o aluno, mas no processo avaliativo, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dessa forma, o professor, o aluno e o livro didático devem seguir determinações, que muitas vezes não têm qualquer relação com a realidade concreta e desconsideram a relação homens-mundo (Freire, 2013), no processo educativo com o livro, pois este é visto como objeto lucrativo. Comprometem a educação transformadora para obter parecer favorável e, com isso, lucro<sup>5</sup>.

Manter a padronização e o lucro são as finalidades do livro didático produzido em massa e para a massa, que o consumirá sem ele ter qualquer relação com a realidade dos educandos. É um objeto padronizado, que padroniza o ensino em busca de uma ideologia de mercado que massifica o conhecimento e atende o mercado editorial lucrativamente. Ao se tornar produto da indústria, o livro didático pode não ser um meio para a educação autêntica (Freire, 2013), pois tem outros objetivos, logo, “O livro didático torna-se [...] veículo de massificação, demonstrando uma não preocupação com a educação emancipatória e com o conhecimento” (Brisolla, 2015, p. 90).

Com o surgimento do livro didático, os professores não precisam pensar suas aulas, pois o mercado editorial já pensou e organizou o conhecimento a ser meramente transmitido, pensou e lhes entregou como produto cultural pronto. A aula se torna extensão do meio de produção de tal livro, onde no final do processo está o estudante que também não precisa pensar criticamente, deve apenas aceitar o que esse produto lhe oferece: o conhecimento empacotado.

Nesse processo, emaranhado entre o lucro e ideologias, o educando fica perdido, se perguntando: onde vou usar o que está sendo ensinado? Também o professor se questiona: Por que estou ensinando isso? Em meio a essa confusão está a realidade concreta dos educandos, dos professores e da escola, que não tem espaço nas páginas do livro e na sala de aula.

---

<sup>5</sup> A produção e a venda de livros no Brasil são acompanhadas e apresentadas desde 2006 pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). A partir de 2020, quem realiza a pesquisa é a Nielsen Book. De 2006 a 2022, os livros didáticos lideram as vendas, seguidos dos livros religiosos. Só em 2022, o PNLN comprou 115.724.160 livros didáticos, o que representa o faturamento para o mercado editorial de R\$ 1.148.828.263, somente com esse segmento, sendo o governo o seu principal cliente.

Se o livro didático não contribui com a emancipação, por que ele ganhou força no território escolar? (Brisolla, 2015) aponta que é preciso refletir sobre o livro didático como mercadoria, pois ele se tornou a “mercadoria oficial da transmissão de saberes legitimamente apropriada para a aprendizagem coletiva” (Brisolla, 2015, p. 85).

O livro didático é produto da indústria cultural, portanto, o seu objetivo é atingir a massa, formando-a de maneira unificada. Não há preocupação com a reflexão crítica do sujeito nem com uma educação que visa à emancipação e à humanização. Nele, o conhecimento é fragmentado, compactado e entregue ao aluno, que recebe pronto, sem ter relação com o produto embalado, pois este não pertence à sua realidade.

Mas, ele traz consigo o adjetivo didático, qualificação que o coloca como instrumento de trabalho pedagógico, e criou raízes no ambiente escolar. Então, é possível haver interação entre livro didático, educador e educando em uma relação significativa? Lajolo (1996) lembra que esse tipo de livro é destinado a dois leitores: professor e aluno. Com isso, o educador não deve ter o livro didático como objetivo final, pensando que atingiu os paradigmas educacionais porque os alunos responderam todas as perguntas do livro. Ao contrário, ele pode ser um meio que ajuda o educador e os educandos na construção do conhecimento que parte da realidade deles, jamais o início ou o fim.

Nessa perspectiva, pode-se ter o próprio livro didático como espaço de crítica, onde professor e aluno se questionam: por que tal ferramenta determina o que se ensina e aprende? Sendo ele “didático”, deve-se ter como base tal função. O problema não é ser didático, e sim, ser produto de formação em massa. Porém, “Se é através do livro didático que o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola compromete” (Lajolo, 1996, p. 6). Em outras palavras, ele de fato será didático quando for além do próprio livro. Os significados do livro e da escola devem ter como centro o aluno, ambos devem auxiliar para a construção do conhecimento que tem a realidade como princípio e fim mediador. O livro não é didático quando impõe um conhecimento pronto, torna-se um manual ou receituário.

A tecnologia também deve ser um instrumento pedagógico que pode contribuir com o livro didático. Ela está presente na vida dos alunos, ressignifica o cotidiano e afeta o modo como se aprende e ensina; ajuda a construir o conhecimento por meio de novas práticas. Professores, que antes usavam giz e lousa, hoje utilizam *notebook*, *tablet*, projetor, entre outros. E, assim, atende às necessidades pedagógicas.

Nesse sentido, pode-se pensar o livro didático digital que tenha conteúdos específicos, mas que permita que novos sejam acrescentados (utilizando até mesmo a Inteligência Artificial), onde o conhecimento construído entre professor e aluno faça parte do livro, que pode ser questionado e alterado partindo de novas problematizações. É um livro didático que permite registrar, pela tecnologia, o mundo pronunciando e impulsiona ao novo pronunciar (Freire, 2013). Ele coloca a epistemologia a favor da ontologia, permite o diálogo entre livro, realidade e aluno. Um livro didático e dinâmico, que se relaciona com a vida dos alunos, podendo acrescentar, por meio da tecnologia, o que faz parte da realidade local e possibilitando construir uma rede de significados para educadores e educandos.

No livro didático digital, educador e educando constroem juntos o conteúdo programático (Freire, 2013) e a tecnologia pode viabilizar tal construção, portanto, ambos são instrumentos que podem contribuir com a formação educacional significativa, desde que construído coletivamente e que parta da realidade do educando, portanto, um livro que seja meio que contribui com a construção do conhecimento e não fim. E, assim, o livro deixará de ser mercadoria, produto da indústria cultural, tornando-se de fato didático quando estabelecer relação com a vida concreta.

Entretanto, se o livro didático for físico, se torna um objeto lucrativo das editoras; se for digital, além de lucrativo também pode ser objeto de controle social para as grandes empresas, como as *big techs*. O fato é que esse material nunca pode ser o fim do ato de ensinar e aprender e a educação não pode ver no livro didático o seu fundamento. Por isso, entende-se o livro didático como suporte pedagógico, que apesar do seu viés lucrativo, pode “ajudar”, se bem utilizado, a pensar a realidade, como por exemplo, refletir sobre algumas questões sociais que estejam no livro, ainda que de forma fragmentada.

## **2.2 Zumthor: performance, recepção e leitura**

Paul Zumthor (1915 - 1995), nasceu em Genebra, na Suíça. Foi um linguista, historiador literário e medievalista. Como professor, atuou em várias universidades, entre elas a Universidade de Montreal, no Canadá, e a Universidade de Paris-VIII, França. Suas pesquisas se concentram na oralidade, poesia, leitura e literatura medieval.

Para Zumthor (2007), a leitura não é um ato separado e, sim, encontro e confronto pessoal. Isso tira o sujeito da passividade, do distanciamento em relação ao texto e o

coloca em diálogo com o que lê, por isso, a leitura exige presença, pois, segundo o autor, ela é diálogo.

Esse diálogo acontece no instante presente em que o livro está na mão sendo lido. Em relação ao texto, não há leitura com o livro fechado, pois ela ocorre no instante presencial do encontro. A leitura, nesse sentido, é um ato que exige a presença do corpo. Para o autor, a leitura de um texto poético também é escuta, pois há nos textos poéticos uma voz que ganha corpo através da voz do leitor. O corpo reage materialmente ao objeto lido, vozes se misturam dialeticamente (Zumthor, 2007), ou seja, a voz do leitor encontra a voz que repousa no texto poético, esse ganha sonoridade naquele.

Assim, o leitor encontra no texto aquilo que lhe traz significado ao acessar as vozes do texto pela leitura. Ele se encontra no que lê, e por um momento instaurado no presente, se reconhece como ativo diante da obra que o faz agir também diante da própria vivência. “Daí o ‘prazer do texto’; desse texto ao qual eu confiro, por um instante, o dom de todos os poderes que chamo eu” (Zumthor, 2007, p. 63).

Nessa perspectiva de Zumthor, Portella (2013, p. 228) ressalta que:

[...] falar do processo de leitura [...] significa observá-lo como um fenômeno que envolve a convergência do corpo e da alma. Carne e espírito que, unidos, põem leitores diante da possibilidade de perfazer, por meio da escrita poética, intersubjetiva, a experiência do convívio [...]

Convívio que está relacionado ao sujeito leitor e ao eu poético, esse que está no texto. O leitor o reconhece e sabe que esse outro “eu” pertence a um espaço que não é o seu, mas pode acessá-lo por meio da leitura que é ação. “Vista desse modo, a leitura deve ser considerada um fenômeno, sobre o qual a reflexão é necessária” (Portella, 2013, p. 228). Essa reflexão necessária, também, tem sido necessária na leitura de livros que acontece na escola? O ambiente escolar reconhece essa necessidade? E o que tem feito para supri-la?

A leitura nesse aspecto é um envolvimento do leitor com o que está lendo, “[...] a leitura é o prazer perceptivo e, por isso, performático, de uma escuta vocal que instaura a alteridade” (Portella, 2013, p. 242). Na leitura de um texto poético, o leitor restaura a voz poética que repousa no silêncio do texto. Essa voz ganha corpo na leitura do sujeito, ação que leva à percepção dos elementos poéticos que vão além da decodificação.

Portella (2013, p. 242 – 243) lembra que: “[...] as palavras não são somente letras, mas, também gestos e sons.” Em torno da percepção, o leitor (por meio da leitura) instaura

em seu próprio corpo aquilo que está na palavra e além dela. O leitor percebe o mundo ficcional, toca e sente o que a palavra escrita propõe, de forma consciente, pois a consciência relacionada à percepção experimenta o que está no mundo (Portella, 2013).

A reflexão é necessária na leitura porque “[...] a palavra nunca diz tudo, pois é preciso senti-la, experimentá-la. E, só assim, sabê-la” (Portella, 2013, p. 236). A leitura, no ambiente escolar ou não, deve partir do leitor e experimentar as experiências que o texto tem para oferecer, unindo-as com as do leitor.

A relevância dos estudos de Zumthor está em reconhecer que o sujeito é ativo na leitura e ela é um fenômeno que se torna a experiência performática do próprio eu, que afeta o texto e por ele é afetado, por isso, para o autor, a leitura é diálogo e encontro, (Zumthor, 2007). E o ponto de encontro entre Freire e Zumthor também consiste em entender que a palavra, no texto poético ou não, nunca é vazia. Tanto um quanto o outro reconhecem a importância do leitor no ato de ler.

### 2.2.1 A performance

Zumthor traz para os estudos literários a ideia de performance em seu livro: *Performance, recepção, leitura* (2007). Nesse livro, o autor traça o seu conceito sobre a performance, texto poético e obra, escrita caligráfica, escrita poética, voz, corpo e imagem perceptiva.

Em seus estudos sobre a leitura, Zumthor revela que há uma performance na leitura. A performance é o envolvimento e expressão do corpo com o literário. Ela está presente na dança, no teatro e, também, na literatura. Ela está presente no ato da leitura porque o leitor lê com o corpo, ou seja, a performance é desempenho presencial que envolve gesto, voz e corpo.

Para Zumthor, um texto poético não decorre apenas de sua recepção, mas também, da sua leitura performática, (Oliveira, 2012). Essa leitura permite ao leitor “perceber a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica [...]” (Zumthor, p. 54). Ela é a reação do corpo diante da materialidade que o objeto escrito propõe, ou seja, a performance extrai do texto aquilo que está invisível.

Nesse sentido, ler não é apenas interpretar, ler é performatizar, é entrar na cena narrada pelo texto, (Oliveira, 2012). Mas, como? Por meio da imaginação criadora, fundamental em toda leitura, é ela que “tem o poder de transformar a letra em figura [...]” (Portella, 2013, p. 241).

Para (Zumthor, 2007), a performance é precedida à escrita. Segundo ele, o texto poético não é algo vazio, mas potente de significados, onde se tem indícios de uma percepção sensorial, por isso, a importância da imaginação criadora, ele reconfigura uma cena enunciativa em sua plenitude, (Oliveira, 2012). O leitor sente por um instante que faz parte do que lê. Cria em sua imaginação o espaço ficcional conforme o texto o conduz, mas essa criação parte do texto e daquilo que o leitor já tem em si: sua vivência e relação com o mundo.

Por isso, na leitura performática, os elementos perceptíveis do texto se concretizam através do corpo do leitor. Isso pode fazer da performance reconhecimento Zumthor (2007), real e virtual, (de um lado) o mundo do leitor (do outro) o ficcional. Esse reconhecimento ocorre pela possibilidade de apreensão da palavra, provocando a imaginação do leitor e fazendo com que ele desenvolva significados para além da materialidade do livro.

A ideia de performance proposta por Zumthor (2007) traz para os estudos literários a percepção<sup>6</sup> sensorial do leitor, que é um corpo ativo e histórico diante do texto e não um objeto receptor passivo.

A performance não ocorre só quando o texto poético é lido em voz alta de forma oralizada, pode haver performance até em seu grau mais baixo, nos meandros do silêncio. A diferença de um texto poético falado e escrito está na intensidade da presença (Zumthor, 2007), por isso, o autor distingue os tipos de performance em gradação:

Um deles é a performance com audição acompanhada de uma visão global da situação de enunciação. É a **performance completa**, que se opõe da maneira mais forte, irreduzível, à leitura de tipo solitário e silencioso. Um outro se define quando falta um elemento de mediação, assim quando falta o elemento visual, como o caso da mediação auditiva (disco, rádio), da audição sem visualização (**performance vocal direta** na qual a visão é suprimida [...]). Enfim, a leitura solitária e puramente visual marca o **grau performático mais fraco**, aparentemente próximo a zero (Zumthor, 2007, p. 69 – destaques nossos).

O autor classifica a performance com base nas potências do corpo em relação ao texto; potências encontradas na audição, olhar e voz. Segundo ele, no silêncio da leitura habita a performance (Zumthor, 2007), ela não está fora da leitura individualizada. A própria voz do leitor, no silêncio do corpo, seria a base para a performance, “A voz jaz no silêncio do corpo como o corpo em sua matriz” (Zumthor, 2010, p. 10).

---

<sup>6</sup> Freire também considera a percepção elemento fundamental para entender a realidade concreta.

Independentemente do grau de performance, a presença do leitor é fundamental para a sua concretização, isso reconhece o sujeito como ser ativo e não mero receptor de conteúdo.

Nesse sentido, a leitura silenciosa captura, por um instante, aquilo que o leitor performatiza. Sua relação com os espaços em branco do texto pode intensificar a poética nele expressa. É a presença do leitor frente ao texto que cria a performance, os movimentos do seu corpo são impulsionados pelo texto que o deixa inquieto diante da obra que não é um elemento neutro, pois a obra está além do texto, é ela que estabelece com o corpo a ação performática. A performance se torna aquele instante em que os sentidos do texto se reverberam no leitor. Este resgata naquele a voz que ganha corpo. E a palavra se funde na imagem: voz, palavra e imagem se encontram no ponto de partida que é o leitor.

Por isso, o próprio gesto do corpo na leitura de um texto é performático porque “a função do gesto na performance manifesta a ligação primária entre o corpo humano e a poesia” (Zumthor, 2010, p. 221). Com isso, entende-se que há encontro pessoal e íntimo do leitor com o texto que se estabelece no prazer, por isso, Zumthor entende que “a leitura é diálogo” (2007, p. 63). E esse diálogo vai além do texto, o que revela a leitura performática como uma prática transformadora.

Nessa perspectiva, a leitura silenciosa transforma o leitor porque exige dele percepção sensorial, o que leva à concretização dos objetos percebidos no texto. Esse texto “está como um tecido perfurado de espaços brancos” (Zumthor, 2007, p. 53), e a sensibilidade do leitor preenche esses espaços atualizados pela obra. Essa dinâmica dialética é construída pela realidade do leitor frente ao espaço ficcional do texto e o seu contexto.

Para tanto, “Todo texto poético é [...] performativo, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica, aquilo que ele nos diz” (Zumthor, 2007, p. 54). Se não de forma metafórica, como então? O texto literário tem algo a dizer para o leitor, que encontra sentido no que lê, a partir das suas próprias contradições.

A leitura silenciosa possibilita a performance, porque um dos principais elementos está presente no ato de ler: o olhar. Toca-se o mundo através do olhar. A linguagem do texto traz a presença viva dos elementos ficcionais na leitura. Esses elementos são olhados e tocados pelo leitor através da sua imaginação, que decorre da sua relação com o mundo. Ocorre assim certa “carnalidade da palavra” por meio da sensibilidade, que faz a imaginação tocar os objetos virtuais do texto. Segundo Zumthor (2007, p. 80 – 81),

A carne, como noção ao mesmo tempo primeira e última [...] evoca uma sensibilidade geral, anterior à diferenciação da visão, da audição, do tato, do olfato, do paladar. Na pluralidade de nossas sensações, elas demarcam uma unidade encoberta, real, percebida às vezes, mas fugidia, manifestando a presença do corpo inteiro comprometido no funcionamento de cada sentido.

Assim, na leitura silenciosa, se constroem, por meio da percepção, as imagens, sons e ritmos que vão em direção às emoções do leitor. Isso é um ato performativo que ocorre na leitura em meio ao silêncio e cria no leitor o prazer em ler. Tão logo, faz da leitura escuta ou escritura. Dessa forma, para (Zumthor, 2007), a leitura de texto também se configura como escuta.

Nesse sentido, se distancia do metafórico, porque há certo envolvimento do leitor de forma perceptível-concreto, que o autor relaciona ao ato de “caligrafar” que para ele é recriar o objeto lido no texto. O olho não apenas lê o escrito, mas materializa o objeto que se torna algo desejante, ou seja, há no leitor concretização de algo que está no texto, que reconhece porque o lido faz sentido para ele, pois percebe no espaço ficcional elementos da sua realidade. Nota-se assim que existe uma correlação entre imagem poética e o contexto real do leitor através de “[...] um *Dasein* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo” (Zumthor, 2007, p. 31).

Ainda nesse sentido, Zumthor afirma que caligrafar: “É recriar um objeto de forma que o olho não somente *leia*, mas *olhe*; é encontrar, na visão de leitura, o olhar e as sensações múltiplas que se ligam a seu exercício” (2007, p. 73). Significa “[...] transformar a letra em figura, matéria da qual é construído o objeto poético literário...” (Portella, 2013, p. 241). Na leitura silenciosa, o “corpo reage à materialidade do objeto” (Zumthor, 2007, p. 63), essa reação produz o prazer pela percepção do objeto visto, de forma criativa, pela imaginação, fazendo com que gere no leitor desejos vindos dessa sensação que transforma o texto, principalmente o poema, em um ritmo visual Zumthor (2007), e a “leitura se enriquece com toda a profundidade do olhar” (Zumthor, 2007, p. 73).

É como se o leitor (no nosso caso, o educando) entrasse na cena descrita do texto que se projeta em sua imaginação de forma profunda e, com ele, dialogasse mediado por sua realidade. O leitor interage com o texto com base em suas vivências, logo, o texto, que também não é neutro, oferece ao leitor elementos para a sua imaginação. Com esse movimento dialético, o leitor encontra-se no texto de forma significativa, longe da mera leitura mecanizada. É a leitura performática que traz a possibilidade de o leitor experimentar os sentidos inacabados das palavras, permitindo um efeito além do papel.

Para haver esta projeção-imaginativa-performática, é preciso que este corpo (sujeito leitor) esteja preparado ou capacitado para tal. Mas, isso não significa pronto, pois o leitor (sujeito histórico) está em formação permanente, construindo coletivamente e em sua singularidade, o seu tempo.

Nesse contexto, quando o educando lê o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, não só olhará, mas verá a “pedra no meio do caminho” que será, de maneira performática, projetada em sua imaginação. Então, ele perceberá pelo sensível a pedra, elemento poético do texto, ou seja, ele *lê* a palavra e *olha* a pedra. Indo da parte ao todo, o leitor pode refletir qual é o significado da pedra no poema de Drummond. Criticamente, o leitor parte do abstrato para o concreto e se questiona: quais são as “pedras” no mundo real? Quem as colocou lá e por qual motivo? Por que há tantas “pedras” na comunidade em que ele vive e, no bairro nobre, o caminho é mais livre? Por que há tanta desigualdade na sociedade?

Percebe-se pela criticidade, por meio do poema, que o caminho é a vida e a pedra é toda dificuldade social que deve ser questionada e superada (tirada do caminho), não é fatalidade que o povo está sujeito a aceitar de cabeça baixa. Remover as “pedras” da injustiça social é uma ação transformadora que faz do leitor agente ativo por meio da reflexão-ação advinda do texto poético. A leitura crítica performática busca esse movimento do abstrato refletido à ação concreta transformadora, portanto, problematizadora do mundo real.

### 2.2.2 A voz

Para Zumthor, também no texto poético repousa uma voz, e sua “leitura [...] é escuta de uma voz” (Zumthor, 2007, p. 87). Essa voz só ganha força pela performance. No poema de Drummond, a voz anuncia que: “tinha uma pedra no meio do caminho”; essa voz pode ganhar representatividade vocal pela força da voz humana, ou seja, do aluno leitor literário.

O autor reflete a respeito da voz humana em geral, e de maneira mais afilada sobre a voz poética. São distintas, porém, se relacionam na leitura silenciosa, bem como na leitura oralizada de poemas. Para ele, a voz humana repousa no corpo, a voz poética repousa no texto, o efeito que elas produzem é a performance. É quando o que está no leitor encontra o que está no texto.

Assim, quando um texto é lido em voz alta, há certa “incorporação” da voz, saindo do silêncio rumo a ele novamente. Nesse sentido, a voz humana é extensão do corpo, quando pronunciada rompe uma clausura e, segundo o autor, “desaloja o homem do seu próprio corpo” (Zumthor, 2007, p. 84) Em seguida, volta para o silêncio.

Na leitura de um texto, há encontro de vozes que ganham o espaço pela performance. Elas deixam rastros de sua passagem nos ouvintes. Nessa perspectiva, Zumthor relata um momento que testemunhou em sua infância, quando caminhava a pé num subúrbio parisiense até o colégio. No trajeto, alguns cantadores de rua. Segundo ele:

[...] Éramos quinze ou vinte troca-pernas em trupe ao redor de um cantor. Ouvia-se uma ária, melodia muito simples, para que na última copla pudéssemos retomá-la em coro. Havia um texto, em geral muito fácil, que se podia comprar por alguns trocados, impressos grosseiramente em folhas volantes. Além disso, havia o jogo. O que nos havia atraído era o espetáculo. Um espetáculo que me prendia [...] **Havia o homem, o camelô, sua parlapatice, porque ele vendia as canções, apregoava e passava o chapéu; as folhas volantes em bagunça num guarda-chuva emborcado na beira da calçada. Havia o grupo, o riso das meninas, sobretudo no fim da tarde, hora em que as vendedoras saíam das lojas, a rua em volta, os barulhos do mundo e, por cima, o céu de Paris que, no começo do inverno, sob as nuvens de neve, se tornava violeta. Mais ou menos tudo isto fazia parte da canção. Era a canção. Ocorreu-me comprar o texto. Lê-lo não ressuscitava nada. Aconteceu-me cantar de memória a melodia.** A ilusão era um pouco mais forte mas não bastava, verdadeiramente. **O que eu não tinha então percebido [...] era, no sentido pleno da palavra, uma “forma”: não fixa nem estável, uma forma-força [...] porque a forma não é regida pela regra, ela é a regra. Uma regra a todo instante recriada, existindo apenas na paixão do homem que, a todo instante, adere a ela, num encontro luminoso** (Zumthor, 2007, p. 28 – 29 - destaques nossos).

Esse relato pessoal é uma síntese esclarecedora do sentido pleno de performance. Apesar de levar o texto para casa, a performance (que é um instante) ficou; estava, apenas, naquele momento, no espetáculo da cena urbana em meio à arte. Depois de 60 anos, Zumthor compreendeu que o que ficou nele foi o efeito da performance.

Assim como a música de forma performática se estendeu e ficou registrada na infância de Zumthor, também em Freire, ao ouvir histórias contadas pelos adultos em sua infância. Tanto em um quanto no outro, há um resgate memorialístico de uma performance que os marcou. É um presente-ausente resgatado, como a luz que se apaga, deixando na memória o seu brilho registrado pelo olhar. A voz do texto deixa algo a ser resgatado pela leitura.

Por isso, Zumthor chama a atenção para a voz, porque ela já estava no espaço de relação humana antes do texto e, ainda hoje, ouvir uma história pode ser mais preferível que a ler. Nessa perspectiva, Vera Lúcia Medeiros lembra que:

É de largo conhecimento a dificuldade que estudantes - tanto do nível fundamental e médio quanto do ensino superior - apresentam ante o texto escrito e especialmente o literário. **Entretanto, todos - crianças, jovens ou adultos - silenciam e escutam com atenção e prazer histórias, causos e anedotas recitadas na sala de aula pelo professor ou pelos colegas.** Contar oralmente é mais natural do que escrever; ouvir prende mais a atenção do que ler: essas situações são frequentemente expressas pelos alunos ou observadas pelos professores (2007, p. 1 – destaques nossos).

Sob essa ótica, reconhece-se que ao falar de leitura não se pode deixar de lado a importância da voz, pois, a expressão vocal é natural da existência humana. Como se sabe, há povos que não têm a sua comunicação pela escrita, somente pela voz — língua falada. É relevante pensar a voz ressoada na leitura porque é por meio dela que ocorre “a interação do sujeito com o outro” (Medeiros, 2007, p. 2).

Para Walter Ong<sup>7</sup>: “Ler” um texto significa convertê-lo em som, em voz alta ou na imaginação, sílaba por sílaba na leitura lenta ou de modo superficial na leitura rápida [...]” (1988, p. 16). Nesse sentido, não há separação entre texto e voz, um está relacionado ao outro, em todo o texto habita uma voz a ser ouvida pelo leitor. Segundo Ong (1988), todo texto escrito tem alguma relação com o mundo sonoro, logo, o seu objetivo é comunicar.

O texto é uma necessidade humana de comunicar algo. O seu objetivo é que esse algo seja concretizado no leitor, que também acrescenta ao texto. Tal perspectiva parte mediante a palavra carregada de significado, nela repousam sentimentos, situações vividas, sentidos etc. E é pela leitura que se tem acesso àquilo que a palavra tem para oferecer, mediante aquilo que o leitor traz de sua vivência. Medeiros ressalta que: “a palavra impressa concentra toda a significação e, pelo contexto do escrito, depreende-se seu sentido” (2007, p. 4).

Nota-se, assim, que analisar a leitura a partir de Zumthor significa entendê-la como um processo que envolve o corpo e contexto. A leitura implica uma ação do corpo diante do texto. Essa ação gera associações de imagens, sons e ritmos. Não é um silêncio vazio, mas silêncio-ação, construídos pela performance. Esse processo une leitor e texto intersubjetivamente, levando assim:

[...] a experiência do convívio entre as essências de um “eu” e de um “outro” percebido no texto. Isso significa examinar a leitura menos como uma coisa à disposição de receptores passivos do que como algo capaz de formar e transformar” (Portella, 2013, p. 228).

---

<sup>7</sup> Padre jesuíta que estudou, assim como Zumthor na década de 1980, a importância da oralidade na literatura. Publicou em 1982, *Orality e literacy. The technologizing of the Word*.

Dessa forma, cada leitor modifica, transforma o que lê, por isso, a leitura significativa é construída sobre a reflexão do que se lê, essa ação, no processo da leitura, é um ato que advém da performance, tal como apresenta Zumthor.

O autor revela que desenvolveu a sua pesquisa durante anos, buscando refletir sobre a voz nas mais diversas culturas. Ele quis, de forma geral, entender o que é a voz, isso faz com que Zumthor explore campos como a acústica. Buscar entender a voz não apenas na linguística, mas na psicanálise, mitologia, fonética. É um estudo interdisciplinar sobre a voz. Sua pesquisa visa entender a voz de forma científica, já que não há ciência da voz.

Segundo Zumthor: “Foram as diversas formas de poesia sonora que, inicialmente, levaram-me ao estudo “científico” da voz” (2007, p. 10). Nesse sentido, ele percorre sua pesquisa da palavra para a ação vocal de maneira geral, e da palavra para a voz poética de forma mais estreita.

Zumthor parte da vocalidade na Idade Média, buscando entender seu caráter cultural na poesia e qual seria o seu efeito social. Mas para isso, era necessário entender o efeito da voz em geral. O autor deixa claro que sua intenção é pesquisar sobre poesia vocal, afastando-se da literatura oral. Conforme o autor, a: “ideia de poesia, que é para mim a de uma arte da linguagem humana” (Zumthor, 2007, p. 12). Nesse ponto, o autor não entende a voz poética como expressão que pode ser aprisionada em moldes críticos da literatura. A voz na poesia não está condicionada ao espaço e ao tempo. Ela resgata tempos e espaços vividos na leitura que decorre no agora (leitura performática). A voz na poesia possibilita conexões entre o leitor do presente e o passado vivido.

Para Zumthor, “oral/escrito [...] se conjugam, porque a primeira designa a base subjetiva da segunda” (2007, p. 13). Isso mostra que a voz está na oralidade, bem como no escrito, a voz que é particular e concreta resgata um momento vivido e abre espaço para a construção de novos instantes que tecem a reflexão do espaço de vivência. Para tal conjuntura, nota-se que um poema escrito na Idade Média pode resgatar ou atualizar a voz que nele está fundida. Logo, a voz a ser oralizada não está perdida no tempo, pois a sua vocalização ocorre no presente em que se lê, é o leitor que medeia esse resgate, ou seja, vocaliza o que está no texto com aquilo que está em si.

É nesse sentido que Zumthor reflete sobre as tradições poéticas e literárias e traz a ideia de performance, que aponta para uma percepção sensorial como conjunto de fatos implicados para recepção.

### 2.2.3 A obra e a teatralidade

Na leitura de um texto o leitor manifesta as sensações no tempo e espaço, isso ocorre por meio da obra. A obra para Zumthor é a comunicação poética do texto; já o texto é um elemento estático e não tem como se manifestar no espaço sem a obra.

Para a realização transformadora da obra, há necessidade de um corpo, que é a mediação entre o mundo externo e o texto. Nesse sentido, não há performance sem corpo, e o texto precisa da obra para não se tornar um elemento imóvel.

O autor revela que literatura pode estar relacionada à teatralidade Zumthor (2007), entende-se teatralidade como um espaço que espera uma ação. Todos os objetos estão lá posicionados prontos para o teatro que implica acontecimentos dentro de um espaço-tempo. Sem a ação, o espaço teatral se torna um lugar cênico a espera de algo a ser manifestado pelos atores. Mas, na ausência dos atores a teatralidade permanece, pois, o próprio espaço é portado dela (Zumthor, 2007).

Segundo o autor, “[...] o corpo do ator não é o elemento único, nem mesmo o critério absoluto da “teatralidade”; o que mais conta é o reconhecimento de um espaço de ficção.” (Zumthor, 2007, p. 40).

Zumthor extrai algumas proposições a esse respeito do artigo *La Théâtralité*, publicado na revista *Poétique*, 1988, de Josette Féral<sup>8</sup>, segundo a autora a semiotização do espaço permite ao espectador a teatralização da cena e a teatralidade do lugar. A teatralidade está relacionada ao saber do espectador, pois, ele faz relação com o que vê e a cena que ainda não aconteceu. Ela é o espaço de uma manifestação ficcional que é percebida pela plateia no teatro; identificação de uma alteridade espacial que se distancia do mundo real. Zumthor traz essa ideia para a literatura ao associá-la ao teatro. Também há no texto literário um espaço ficcional que é percebido pelo leitor, uma cenografia à espera. Tanto no teatro quanto no texto literário há teatralidade, pois, o lugar da cena está estabelecido, permanece e se relaciona ao mundo e ao imaginário do espectador e do leitor. Em relação ao leitor, a percepção vem de uma alteridade marcada no texto (Zumthor, 2007).

O espaço e o tempo de um romance estão no texto e são acessados pela imaginação do leitor (ele cria, com o seu saber, vivência de mundo, aquilo que pode ser extraído do texto), em uma situação performancial.

---

<sup>8</sup> Pesquisadora teatral e professora do Departamento de Teatro da Universidade de Québec, em Montreal.

Para Zumthor há distinção entre texto e obra, principalmente em se tratando de poesia. Segundo o autor, texto “designa uma sequência mais ou menos longa de enunciados” (2007, p. 75). A obra é:

[...] tudo que é poeticamente comunicado [...] É no nível da obra que se manifesta o sentido global, abrangendo, com o do texto, múltiplos elementos significantes, auditivos, visuais, táteis, sistematizados ou não no contexto cultural [...] (as conotações, condicionadas pelas circunstâncias e o estado do corpo receptor, do texto e dos elementos não textuais); um acompanhamento de formas lúdicas de comportamento, desprovidas de conteúdo predeterminado (Zumthor, 2007, p. 75 – 76).

A obra é o espaço da manifestação da performance, vai além do texto, mas sem ele não se sustenta. Ela transpassa o limite da palavra. A experiência da leitura excede o texto, torna-se apreensão de algo que está na obra (Zumthor, 2007) e se estende ao leitor, seu corpo perceptível (o que configura a performance).

Ao distanciar a obra do texto, Zumthor busca aquilo que se entrelaça ao leitor na leitura, “[...] as palavras que, no aqui e agora da leitura, já não são apenas traços negros impressos, uma vez que as palavras não são somente letras, mas, também gesto e sons” (Portella, 2013, p. 242 - 243). O texto se transforma em obra no leitor de forma performática e, através da teatralidade, o sujeito encontra na obra o que está no espaço ficcional. Leitor, texto e obra se misturam em uma performance que constrói os sentidos do texto; sujeito e texto nenhum é negado na leitura, mas um encontra no outro significado, por isso leitura é diálogo e encontro (Zumthor, 2007).

### **2.3 Bloch: no caminho da esperança**

Acreditar em um ensino melhor, mais humanizado, pode ser, para alguns, ilusão ou discurso desconectado da realidade. Tal tipo de educação não funciona, já que a escola tem por objetivo a formação da mão de obra, que atende às demandas do mercado de trabalho. Esse pensamento se apoia em ideologias entranhadas no ambiente escolar que defendem a não valorização do ser humano, visto, apenas, como objeto.

Refletir sobre uma educação humanizada, de forma transformadora, é construir no hoje o amanhã melhor, não de maneira vazia, sonhando e esperando algo que virá pronto, sem ação no presente, mas refletindo de forma crítica e transformadora no

presente que se tem, é refletir e agir no agora, para construir um futuro mais humano e justo.

É de Ernst Bloch o conceito de um futuro melhor construído no presente, o qual ele chamou de “utopia concreta”. Bloch nasceu em 8 de julho de 1885, em uma família judaica na cidade de Ludwigshafen, na Alemanha. Cresceu entre o contraste social da cidade em que nasceu e a vizinha Mannheim, no outro lado do Rio Reno, mas não eram separadas apenas pelas águas, havia também um cenário de contradição de classes: industrial e proletária do século XIX. O autor faleceu em 1977, aos 92 anos, na cidade alemã de Tübingen.

Bloch estudou filosofia em Munique e em Würzburg, foi amigo do filósofo húngaro Georg Lukács (1885 - 1971) e participava dos círculos de Max Weber (1864 – 1920), em Heidelberg. Viveu como autor autônomo em Berlim, teve contato com Walter Benjamin (1892 – 1940), Theodor Adorno (1903 – 1969) e com o dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898 – 1956).

No contexto da Primeira Guerra Mundial, surge o expressionismo<sup>9</sup>, movimento artístico que é caracterizado pela irracionalidade e pela visão pessimista da realidade. Nessa época, e sob a influência desse movimento, Bloch publicou, em 1918, a obra: *O espírito da utopia*<sup>10</sup>, nela, ele demonstrou o seu interesse pela religião e refletiu sobre verdades espirituais ainda a serem reveladas. A obra traz aquilo que seria o seu principal campo de estudo sob uma visão marxista: a utopia.

A principal obra em que Bloch desenvolveu e fundamentou a sua ideia de utopia é em: *O princípio Esperança*, escrita entre 1938 e 1947, período em que ficou exilado nos Estados Unidos. A utopia é entendida pelo autor por um viés psicológico, histórico e ontológico. O ser humano é incompleto e vive num mundo que também é imperfeito, logo, deseja por aquilo que está por vir: o futuro. No contexto dessa incompletude, o homem e a mulher sonham com um mundo melhor e vivem no limiar do aqui e agora perante o desdobramento do tempo.

---

<sup>9</sup> Na Europa, a estética expressionista pode ser identificada na obra *O grito* (1893), de Edvard Munch (1863 – 1944). No Brasil, Tarsila do Amaral (1886 – 1973) e Candido Portinari (1903 – 1962), na pintura e Mário de Andrade (1893 – 1945) na literatura com a obra *Amar, verbo intransitivo* (1927), entre outros.

<sup>10</sup> Em alemão *Geist der utopie*.

O anseio pelo mundo melhor vem do desejo daquilo que está por se revelar através da construção constante e da ação permanente que busca no novo — que sempre se revela novo —, pois os instantes são contínuos e se revelam dinâmicos em cada novo.

### 2.3.1 A utopia

Bloch tem uma visão positiva de utopia. Não uma utopia comum, simples em seu modo de entendimento, como algo que se aflora no devaneio social ou busca na espera de um mundo fantasioso idealista que virá, pois o pensamento positivo o trará porque lá está à espera do ser humano.

A utopia, no sentido blochiano, não se caracteriza por uma contemplação filosófica passiva, mas por uma ação. Ela é a prática que renova e constrói, no presente, o futuro melhor. Não é a utopia sonhada no vazio que se desenrola, apenas em palavras e fica no plano abstrato, mas compreende-se uma utopia concreta (Apolinário, 2008). O pensamento do autor está fundamentado no marxismo, por isso, não há utopia sem práxis.

Dessa maneira, o utópico é ação para frente, não é o olhar recortado, apenas para o passado, que pode não trazer uma tomada de consciência reveladora. Mas, nota-se mais como um processo dinâmico entre ser-espaco-tempo presente, vivendo na ação transformadora e crítica da realidade, busca-se um mundo melhor com o qual se identifica.

Com isso, o ser humano vive no hoje construindo concretamente o amanhã, por isso, não há espaço para um devaneio abstrato fundamentado na inércia. Nesse sentido, a relação do ser com o mundo concreto, através da perspectiva utópica de Bloch, não ocorre na aceitação dos acontecimentos, mas tem o sentido de ultrapassar o que lhe é apresentado.

Por isso, o homem e a mulher estão sempre no limiar entre passado e futuro, mas não é olhando o passado que se tem o futuro melhor. Assim, a utopia em Bloch não busca o agora simplista, e sim o presente autêntico — transformador da realidade concreta. Então, o que está à frente — no movimento da existência — é o campo de transformação.

O homem é alguém que ainda tem muito pela frente. No seu trabalho e através dele, ele é constantemente remodelado. Ele está constantemente a frente, topando com limites que já não são mais limites; tomando consciência deles, ele os ultrapassa (Bloch, 2005, V.1, p.243).

Com essa assertiva blochiana, tem-se a valorização do tempo que está por vir, que é o futuro construído no único tempo que o ser humano tem, o presente. Apolinário lembra que: “a existência humana é histórico-temporal, constituindo-se a partir de sua imanência e, simultaneamente, em constante abertura à transcendência, ao ultrapassamento das conformações da presentidade” (2008, p. 48).

Bloch considera que o que está por vir traz a força das possibilidades para algo melhor, mas não com o futuro pronto, como se o que vem já estivesse esperando o ser humano. A relação com o novo-esperado é construída na relação com a realidade concreta do hoje, logo, a utopia não é para o autor uma ideia simplista conceitual, mas se alarga em sua reflexão apontando para uma realização da própria ação.

Nesse sentido, para Bloch, “pensar significa transpor” (2005, V.1, p.14), movimento que leva o sujeito para adiante, para o ainda não realizado. Mas, esse pensar deve estar relacionado a uma consciência penetrante da realidade que é o espaço mediador da transposição. Com isso, o autor ressalta que:

a transposição efetiva não vai em direção ao mero vazio de algum diante-de-nós, no mero entusiasmo, apenas imaginando abstratamente. Ao contrário, ela capta o novo como algo mediado pelo existente em movimento [...] A transposição efetiva conhece e ativa a tendência de curso dialético instalada na história (Bloch, 2005, V.1, p. 14).

Os acontecimentos não se apresentam como algo dado, mas são construídos na relação humana. Isso esvazia a ideia de aceitar as coisas como são e coloca o sujeito (ser histórico) em ação, ele não mais contempla e aceita o movimento como se dele não fizesse parte. Torna-se um agente de transformação, não mais de conformação, por isso, a utopia para Bloch está relacionada à práxis transformadora. Conforme Apolinário:

A práxis possui o atributo instaurador-retificador da revolução social sonhada, aspirada, requerida como condição fomentadora de uma sociedade melhor em função de uma autêntica esperança. **O utópico no humano é a projeção futura e mobilizadora da práxis revolucionária factível [...]** (2008, p. 46 - destaques nossos).

Para Bloch, a utopia é uma atividade real e concreta, não está na abstração ilusória do nada acontece enquanto se espera, pelo contrário, é o fazer acontecer no presente, e esse agir leva à construção histórico-temporal de um mundo melhor. Logo, não se espera o futuro, pois ele é construído pelos agentes da vivência; seres humanos desejan-tes de um por vir autêntico.

### 2.3.2 A esperança

A esperança é a principal fonte da utopia para Bloch. Mas, não aquela esperança que coloca o ser em devaneio, afastando-o da realidade como se este vivesse no futuro; esperança oca, sem ação, vazia da práxis. O autor apresenta uma esperança que se entrelaça com o concreto vivido e tem com o presente uma relação histórica, pois é nela que se tece o não vivido que é o futuro esperado.

Nesse sentido, (Bloch, 2005) traz a ideia do sonhar-para-frente, ato que impulsiona a vida para o melhor que virá através de um caminho construído e a principal energia para essa construção é a esperança. Ela está no limiar entre o velho e o novo e, de forma ativa, move a utopia, pois não está inerte no processo do devir sonhado.

A esperança na utopia se torna canal de busca, mas em um primeiro momento encontra-se no “ainda-não-consciente” (Bloch, 2005, v1, p. 21), o ainda não ciente, mas que através da busca se tornará compreensível para a realização do sonhar para frente, de modo que se torna uma função utópica, pois, para o autor, na utopia, tem-se a ação de olhar para frente e antevê, por via de uma consciência mais clara, as realizações que ainda não aconteceram e, por esse fator, pode-se instaurar a incerteza e o medo do que virá. Por isso, o autor valoriza a esperança como autêntica e lhe configura o caráter vital para a utopia, pois é ela “que irrompe subjetivamente com mais força contra o medo” (Bloch, 2005, v1, p. 15).

Nesse sentido, a consciência, advinda de uma esperança concreta, projeta um mundo que ainda não aconteceu, mas é possível. É o mundo percebido que se tornará factível, real em sua concretude. Ele é o objeto de desejo inerente ao ser humano, por isso, Bloch (2005) olha para a consciência e a define como espaço aberto para as possibilidades. Com isso, a busca do ser humano não é por algo que está pronto e providenciado para cada um, pelo contrário, homens e mulheres constroem juntos o futuro de forma consciente e, não apenas, buscam algo que já os esperam. Isso anula a predeterminação do sujeito e o coloca em um processo de progresso diante do mundo histórico que também não é predeterminado, mas vai se fazendo concreto na relação com os seres.

Nessa perspectiva, o ser humano não se encontra ordenado pela preexistência, o que aniquila a sua construção e autonomia. Segundo Albornoz (2021, p.17), “ordem na qual encontra felicidade ao preço da perda da sua personalidade e do seu destino pessoal; ou uma felicidade sempre prometida, mas nunca alcança [...]” Para tanto, a existência

traz consigo a renovação que implica a ausência da vida estática, onde os acontecimentos vêm de um fatalismo determinante.

Albornoz (2021) lembra que a experiência estética é sempre renovada pela percepção artística, a felicidade tão ansiada pelos seres humanos tem raízes em certos momentos do passado, mas é na projeção futura que se encontra a abertura para novas possibilidades concretas.

Nesse sentido, o olhar para o real é sempre uma percepção provisória. Há um movimento de mudança, tanto do observador quanto do objeto observado. Uma dialética da percepção do instável que instaura a síntese do real desejado. O ser humano espera e faz acontecer o novo, mas o próprio novo para Bloch é incompleto, logo, “o novo considerado bom nunca é inteiramente novo” (2005, v1, p.18). Então, esse novo desejado e alcançado exige nova busca e uma esperança-ação renovada que leva ao reencontro de possíveis utopias.

Esse olhar não é um movimento que tenta encontrar no passado a libertação ou respostas para a existência humana, nem tão pouco no futuro de forma isolada. Albornoz lembra que Bloch: “considera que a libertação humana não se realiza por uma arrancada para frente mas por um movimento complexo, dialético e global, em que se considera toda a história pessoal e toda a História a partir de minha existência (2021, p. 20). Conexão existencial e natural da vida.

Também é natural ao ser humano o sonho, que foi investigado pelo neurologista austríaco Sigmund Freud (1856 – 1939), em *A interpretação dos sonhos*<sup>11</sup>, de 1899. O autor aborda os processos do inconsciente que estão envolvidos na necessidade humana de sonhar. Nela, Freud teoriza o seu entendimento de sonhos noturnos e sonhos diurnos, o que chama muita atenção de Bloch, mas partindo de um olhar filosófico. Freud trata tanto do sonho diurno quanto do noturno, mas Bloch tem maior interesse pelo diurno.

Apesar de Freud trazer uma valorização e interpretação para os sonhos noturnos, que contribuem para os estudos da psicanálise, Bloch não tem o mesmo olhar, para ele esse tipo de sonho não contribui com a transformação concreta da realidade. A esse respeito, Rodrigues (2020, p. 21) aponta que: “A conclusão de Bloch sobre os sonhos

---

<sup>11</sup>A *Interpretação dos Sonhos*, de 1899 - datado de 1900, publicado na Áustria pela editora Franz Deuticke, Leipzig & Vienna. A edição brasileira é de 1935, pela editora Guanabara (Waissman & Koogan) com tradução de Odilon Gallotti.

noturnos é que eles não trazem nada de novo, mas reforçam apenas o inconsciente como lugar do esquecido e do recalcado”.

Não é pelo inconsciente que se realiza no presente o futuro melhor, e Bloch estava buscando a utopia da concretização, que traz por meio da práxis marxista a consolidação do desejado. Assim, é no sonho diurno que se encontra a inclinação blochiana, porque nele se tem a escolha que é alcançada pelo consciente. Segundo Rodrigues: “É a este tipo de sonho que Ernst Bloch se dedica para demonstrar, entre outras coisas, a importância destes na relação direta entre arte e utopia, pois os sonhos diurnos são a base de sua filosofia da esperança” (2020, p. 14).

O sonho durante o dia não é um devaneio apartado do mundo vivido. O sujeito sonhador encontra no sonho diurno a inquietação que o tira da passividade e o impele ao querer mais, ao ainda não conquistado. Esse tipo de sonho transita na racionalidade do presente, no aqui e agora, e projeta o futuro desejado. O sonhador não aceita as restrições impostas no presente que o impedem de “sonhar-para-frente” (Bloch, 2005, v1 p.21), logo, não se limita, e tem o seu olhar para além da fronteira do presente. É nesse sentido que:

A concepção e as ideias da intenção futura assim caracterizadas são utópicas, mas não no sentido estreito desta palavra, definido apenas pelo que é ruim (fantasia emotivamente irrefletida, elucubração abstrata e gratuita), mas justamente no novo sentido sustentado do sonho para frente, da antecipação. Assim, portanto, a categoria de utópico possui, além do sentido habitual [...] outro que de modo algum é necessariamente abstrato e alheio ao mundo, mas sim inteiramente voltado para o mundo... (Bloch, 2005, v1 p. 22).

A utopia, no sentido blochiano, está inteiramente enraizada no mundo concreto, dele não se afasta, pois tem com ele o compromisso da mudança. O pensamento utópico está voltado para o mundo real porque deseja a sua transformação através de uma antecipação. Esse mundo ainda não aconteceu, mas acontecerá na medida que dele se tem consciência.

Por isso, Bloch (2005) chama a atenção para o ainda-não-consciente, que tem relação direta com o que-ainda-não-veio-a-ser, ambos não estão no mundo, mas em processo de compreensão, por isso, desejar o futuro melhor é antes ter clareza dele e como ele vai se delineando no presente. Isso permite a compreensão do mundo que se deseja, mas não de forma passiva, esperando acontecer. O desejo é natural para o ser humano, mas para o autor, para desejar é necessária uma posição reflexiva da situação presente,

que advém de uma leitura crítica da realidade e move o sujeito para ação, construindo no coletivo um de vir melhor. Bolch afirma que:

[...] a análise da consciência antecipadora deverá servir fundamentalmente para que os consequentes reflexos propriamente ditos, os retratos da vida melhor desejada e antecipada, tornem-se psicomaterialmente compreensíveis (2005, v1 p. 23).

Nesse sentido, a consciência antecipadora se revela como uma ação primeira na transformação da realidade, pois ela traz para a razão aquilo que está no presente e pode ser melhorado concretamente no futuro. Ela permite vislumbrar o que-ainda-veio-a-ser no sentido blochiano, que se afasta de um devaneio percorrido pelo não atingível, onde se busca e não alcança, pelo contrário, faz-se alcançar pela esperança concreta.

Com isso, a consciência antecede o mundo desejado. O sujeito deseja, se conscientiza e parte para ação através da práxis transformadora, que constrói uma realidade melhor. Esse movimento dialético renova a história concreta em meio à ação-percepção-reflexão-ação transformadora. É a consciência que permite a percepção desse movimento dialético. Ao desejar um futuro melhor, o ser humano sonha; sonha acordado e faz realizar, conforme Bloch. Segundo Albornoz:

**Os sonhos acordados são provocados pela nossa vontade, e estão, pois, ao alcance de nossa razão.** É de certo modo uma técnica que o homem possui para se distinguir do presente imediato e esboçar de maneira imaginária outra situação. Pelo sonho acordado transcendemos nossa vida cotidiana, nosso presente, para o futuro. O sonho acordado é justamente essa maneira de transcender o presente para o futuro; nesse sentido, distingue-se radicalmente da lembrança. Nesses sonhos, ao contrário dos sonhos noturnos, que se gestam no inconsciente, a reflexão é imediatamente possível. Assim aparece a primeira elaboração da expectativa. Do mesmo modo que o sonho acordado supera o sonho noturno, assim a expectativa ultrapassa a aspiração e a esperança sistematiza as esperas (2021, p. 21 – destaques nossos).

O sonho, nesse sentido, transita no consciente e exige reflexão crítica. A superação da situação atual não vem apenas do desejo, mas da ação racional sobre o desejo em busca da transformação. É nesse sentido que pensar, para (Bloch, 2005), significa transpor, ir para adiante do momento em que se encontra, movimento que incorpora a consciência do agora, mediante o por vir esperado.

Com efeito, essa transposição não é delineada de forma redutora pela abstração, mas encontra-se no bojo da realidade instaurada no percurso da história, onde transgredir é superar os limites e ir além. Nesse postulado filosófico, Bloch assegura que:

A transposição efetiva conhece e ativa tendências de curso dialético instaurada na história. **Em primeiro lugar, todo ser humano, na medida em que almeja, vive do futuro: o que passou vem só mais tarde, e o presente autêntico praticamente ainda não está aí.** O futuro contém o tímido ou o esperado e, estando de acordo com intenção humana, portanto sem malogro, contém somente o esperado (2005, v1, p.14 – destaques nossos).

A transgressão está na estreita nesga entre o presente e o ainda-não-ser blochiano, e o presente autêntico não é um tempo-espaço que se chega depois do esperado, sua autenticidade está na construção concreta que se estabelece na relação com o agora. É nesse processo — prático — que a esperança se faz concreta mediante a realização do desejo e “transgredir é, antes de violação, um verbo fronteiro; indica ir além, ultrapassar limites. Somente quem vai mais além de sua época pode antecipar o novo em processo” (Rodrigues, 2020, p. 10).

Tudo está materialmente interligado e em processo de mudança, mas nem sempre mudar é superar. Mudam-se os tempos, mas alguns posicionamentos de dominação permanecem. Líderes entram e saem do poder e a desigualdade permanece. Ultrapassar os limites é antes ter consciência do que são os limites e quem é afetado por eles e, estando na fronteira, antes da ação, refletir criticamente sobre o que fazer com o novo.

É por isso que a utopia em Bloch está inteiramente ligada à consciência e não ao inconsciente, como no sonho noturno que não busca a transformação. Diante da transformação constante do mundo, a utopia busca no imediato sonhado o que é novo, o ainda não visto nem experimentado. O novo se faz novo a cada momento, por isso, a esperança, no sentido redutor da palavra, encontra-se na inércia e nada revela de novo, é apenas um esperar que mais se aproxima do inconsciente.

Para tanto, justifica-se o sonho diurno que transita na vivência da concretude do processo histórico, material e dinâmico do ser humano, mas esse processo não se revela mecanicamente, é preciso nele ter esperança e consciência reveladora. Bloch afirma que: “A consciência utópica quer enxergar bem longe, mas, no fundo, apenas para atravessar a escuridão bem próxima do instante que acabou de ser vivido, em que todo o devir [*Seiende*] está à deriva e oculto de si mesmo” (2005, v1.p.23).

O instante vivido dá espaço ao próximo instante. O cotidiano presente almeja o futuro sonhado, tem-se assim, uma dialética da tensão, onde o vivido realizado encontra outra realidade e exige novas percepções que são impulsionadas pela razão em processo constante, por isso, não se chega ao futuro esperado, entendido como algo pronto.

Albornoz (2021), sonhar na perspectiva utópica é transcender de forma racional o presente para o futuro.

Por isso, o dinamismo entre presente e futuro serviu de lastro às análises filosóficas de Bloch sobre utopia como forma de construção do devir. A esperança concreta mantém no ser humano o impulso, que encontra no ainda não realizado a consciência, ela desperta o desejo pelo mundo a ser concretizado.

Com os estudos de Bloch sobre utopia, chega-se ao entendimento de que o futuro faz parte do inacabado e deve ser racionalmente pensado no processo real do vir a existir, e assim constituir a reflexão e a ação. O futuro não é visto claramente, mas encontra na imaginação a possibilidade de sua concretização, limitado pela própria consciência, que é um campo estreito e rodeado pela escuridão, (Bloch, 2005), onde o novo sempre está adiante, mas não nítido no processo. Isso revela o inacabamento da vida, que não é estanque, se fosse, o desejo e a esperança não teriam sentido, pois esvaziariam o conceito utópico e nada haveria para transpor. O desejo é possível pela tensão entre o presente e o futuro, que se tornará concreto mediante a realização, no presente e através da práxis transformadora, da utopia concreta, tornando possível criar a realidade a que se deseja.

#### **2.4 Freire e a leitura crítica do mundo**

Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, aprendeu a ler no quintal da casa onde nasceu, sob as sombras das árvores de um mundo particular que se apresentava. A família se muda para a cidade de Jaboatão dos Guararapes quando ele tinha oito anos. Aos 13 anos, o pai seu faleceu. Com 16 anos, começou a estudar no ginásio e, com 20 anos, entrou para a Faculdade de Direito do Recife.

Suas contribuições sobre o ato de ler são relevantes na medida em que aproxima o leitor do que está lendo, não sendo as palavras, apenas, códigos de uma abstração que não lhe pertence. A palavra não se esgota nela e, em Freire, pela leitura, tem-se a percepção crítica do leitor sobre realidade. Conforme o leitor lê, descobre um mundo, em especial, aquele que é o seu. Nesse sentido, há relação direta entre o mundo e a palavra, ambos entrelaçados pela leitura, que possibilita “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2011, p. 19).

O mundo que se apresentava a Freire, em sua infância, no quintal amplo da velha casa em que morou, tornou-se o espaço concreto de sua inserção na leitura, estabelecia-se, assim, com aquela realidade, uma aprendizagem leitora que vinha daquilo que fazia parte dele, conforme relata Freire (2011, p. 21): “aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras”.

Nessa perspectiva, ao entender que a leitura das palavras tem mais sentido quando se parte daquilo que está no mundo do leitor, Freire nota que essa leitura é mais significativa na medida em que proporciona percepção crítica da realidade. Isso foi importante em sua prática pedagógica quando se envolveu com o Movimento de Cultura Popular (MPC), no Recife, e quando ajudou a criar o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife.

Envolvido com a linguagem do povo, Freire inicia seus estudos sobre alfabetização em 1958, em especial na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, quando alfabetiza 300 trabalhadores em 40 dias — experiências marcantes e inéditas no cenário educacional brasileiro. Para tal feito, Freire teve como mote as “palavras geradoras”, ao partir da própria realidade dos indivíduos, por isso, a alfabetização se torna fundamental para formar um cidadão crítico e consciente do seu tempo e do seu mundo.

Diante disso, a educação popular é pautada pela autonomia do ser em formação, que constrói e reconstrói o mundo ao tomar consciência dele e de si. A leitura crítica da realidade permite que a mulher e o homem se reconheçam como seres em construção, pertencentes a um tempo também em constante mudança. Essa consciência do mundo em transformação tira o ser humano de uma mobilização opressora e faz com que se reconheça como um ser que está sendo, inacabado e inconcluso com uma realidade que também é inacabada, (Freire, 2013).

A leitura crítica do mundo permite a não passividade do leitor que se coloca ativo diante da realidade, este sabe-se inacabado, logo, um ser histórico que se relaciona com o mundo à sua volta em uma ação dinâmica dentro de um tempo e espaço histórico, conforme Freire:

**O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre no seu *aqui e no seu agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados (2013, p. 103 - destaques nossos).**

Ao ser capaz de uma leitura crítica da realidade, o sujeito percebe o seu mundo imediato, como outrora Freire, em seu quintal, descobre e se descobre como ser com o mundo inacabado. A crítica lhe permite ação no e com o espaço em que está inserido e, se ambos são inacabados, também podem ser transformados.

Por isso, o ato de ler está intimamente ligado à realidade, não se lê apenas para ficar preso às palavras,

ler é transformar a realidade do meio inserido e instigar o ser humano a sair do papel de mero receptor de ideias para desafiante, interpretando e reinventando o mundo, na busca da liberdade. **Para Freire, não basta apenas entender o que está impresso ou inferir os signos linguísticos, mas é essencial compreender como as dimensões ideológicas se estabelecem e criam a realidade na qual o indivíduo está cercado** (Silva; Santos; Catarino; 2019, p. 4 - destaques nossos).

Paulo Freire foi um pensador que sabia a importância da leitura como ação transformadora. Tinha consciência de que as palavras não são apenas codificação sobre o papel e que, de maneira mecânica, fazem o leitor receber passivamente o que é lido. Sendo um pensador dialético, refletia e sentia o mundo em uma perspectiva crítica, visando a sua transformação. Sabia e anunciava a incompletude, que se torna traço do próprio ser humano que sempre aprende e deve estar disposto e aberto à formação pessoal e social, que luta e busca a mudança constante, pois, enquanto mulher e homem, coerentes em uma existência cada vez mais tolerante, onde o respeito pelo outro é um dos fatores primordiais para o pensamento.

Com isso, percebe-se que a palavra escrita se torna ditado de um mundo concreto, maior e que há sujeitos reais com conflitos e contradições que são imanentes ao ser. A escrita traduz a verdade dos acontecimentos e impulsiona o leitor para reflexão de verdades não ditas e que estão em seu contexto. Freire, em seus escritos, buscou de forma incansável coerência, sentia o mundo pautado pela consciência crítica, buscava a libertação de si e anunciava a importância de cada um ser livre também.

Como estudioso, teve o ser humano como fonte de seus estudos. Reconhecia a imperfeição do ser, logo, dele mesmo. A busca e a transformação para ser cada vez mais são constantes no pensamento freireano. A mulher e o homem não são seres acabados, sempre haverá incompletude, por isso, a valorização do outro. Freire sabia que há sempre espaço para aprender com aqueles que estavam em sua volta, pois a grandeza ontológica supera a individualidade. Respeitou aqueles que pensavam diferente de si, mesmo sem concordar com os seus pensamentos e ações opressoras.

Freire buscou o “ser mais” em si, não falava, mas fazia; pensava num mundo melhor e praticava o pensamento. Consciente de sua incompletude, tentava reparar suas imperfeições e acreditava que mulheres e homens podem ser mais. Ana Freire<sup>12</sup> aduz que:

Paulo sabia-se um homem que precisa se tornar mais e mais um educador exemplarmente ético, que, precisava, portanto, tratar as suas próprias fragilidades. Tratar as suas fragilidades é já ir construindo as suas qualidades. Em Paulo não foi diferente, fez pouco a pouco crescer suas virtudes e estas foram tomando o lugar de suas "deficiências", fazendo, assim, dialeticamente: da sua força de luta a sua energia vital; de sua busca de **Ser Mais**, um político educador "buscador" da libertação e da autonomia dos homens e das mulheres - não somente dele e para ele. Incessantemente, por toda a sua vida, Paulo lutou para ganhar as suas qualidades de homem, de filho, de marido, de pai e de educador (2015, p. 292 - destaque da autora).

Sendo um “buscador”, não foi egoísta e partilhou com o mundo o resultado dessa busca, que não acabou e está sempre desvelando novos olhares. O que se aprende, lendo e ouvindo o que Freire deixou, é resultado de uma leitura de mundo que ele mesmo fez. As palavras que Freire deixou — sejam escritas ou ditas — são leituras de um contexto que ele transformou em seu pensamento crítico da realidade concreta. Não são palavras ocas, para ele, elas têm que gerar a práxis transformadora.

Nesse sentido, a palavra em si é resultado e conduz às novas possibilidades. A palavra que não é vazia carrega conhecimento e compreensão de mundo a ser compartilhada, abre-se espaço para outros contextos e para reflexões que levam à concepção de uma sociedade mais humana. Uma palavra que não se fecha e não é recebida como final, certa para ser acolhida como única de atenção. Para Freire, a palavra é construída pela leitura contextual do mundo onde está o ser humano, objetivo e causa da transformação. “Daí porque Paulo entendia que a palavra verdadeira é práxis transformadora, porque ela diz da intenção de não dizer a palavra vazia ou perversa, oca ou inconsistente, astuta ou destruidora, mas a palavra certa, a palavra verdadeira” (Freire, 2015, p. 293).

A palavra verdadeira não é dita ou lida de forma imposta, mas construída através do diálogo. Nela, contém o outro que também tem voz e se revela na alteridade humana. A verdade consistente dessa palavra é permitir que cada um seja autor da própria história, opondo-se ao ser-objeto. Ana Freire lembra que: “Dizer a palavra verdadeira, para ele, é biografar-se” (2015, p. 293). Há uma ação reflexiva nessa expressão, que visa fazer e

---

<sup>12</sup> Proferida na abertura do III Encontro de Comunidades de Aprendizagem, organizado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em setembro de 2010.

receber a ação no ato de estar sendo com o mundo. Esse é um pensamento que revela a ética humana em Freire, distanciando-se, assim, a mulher e o homem de meros objetos em uma sociedade de mercado.

Essa palavra verdadeira não nega o sujeito e constrói, pela leitura, uma compreensão crítica da realidade. Ela se torna ponto de encontro democrático, pois sendo dialógica, não se torna oca. Conforme Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (2011, p. 19 - 20). A palavra e o mundo se prendem, mas para a compreensão de ambos, tem-se a necessidade de um distanciamento para melhor entendimento do todo. Freire revela que ficar preso à palavra é deixar de ler o contexto, a leitura da realidade se faz necessária, é ela que revela o não dito, aquilo que está escondido do sujeito e lhe permite novos pensamentos críticos.

Não pode haver leitura da palavra verdadeira se não há espaço para a realidade. A palavra carregada de experiência — de quem lê e de quem a escreve — permite perceber o espaço social de convivência, onde as relações acontecem e, na linguagem, a ação inata do ser se prende de forma dinâmica à realidade (Freire, 2011), uma se encontra pela leitura na outra. Com isso, o ato de ler tem que ter sentido para o leitor.

Por isso, Freire aponta que: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (2011, p. 20). A leitura de mundo e da palavra para Freire não ocorre em direções opostas e não se travam em um campo neutro, com isso, nota-se o prefixo “com” na palavra compreender que significa junto, acompanhado. Não se lê apenas a palavra, mas também o que vem com ela, incluindo os sujeitos.

Freire relata em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, publicado em 1988<sup>13</sup>, que ao escrever esse livro vai tomando distância e lembrando de sua infância, no Recife, para uma compreensão mais crítica sobre como se deu o seu contato com a leitura, primeiramente a do seu mundo imediato (Freire, 2011).

Nesse sentido, Ana Freire lembra que:

A leitura da palavra para Paulo estava sempre irremediavelmente imbricada, vinculada ao ato de escrever, ao sujeito que lê/escreve; ao que se passa ou se

---

<sup>13</sup>Apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em 1981, na cidade de Campinas.

passou no mundo concreto, como o vemos e interpretamos diante da ideologia que temos e praticamos (Freire, 2015, p. 294).

Ao escrever, através da leitura de suas experiências na infância e na velha casa em que morava, Freire vai recriando a sua percepção do mundo quando era criança. Segundo o autor:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como mundo de minhas primeiras letras (Freire, 2011, p. 21).

Isso revela que foi lendo o seu contexto que o autor percebeu o mundo. Essa percepção é fundamental no ato de ler um texto, pois ela implica a relação de sentido com o lido, onde as palavras são corporificadas pelo mundo concreto que não é distante do leitor, que se encontra nas palavras e que tem ligação direta com o seu espaço de relacionamento: o mundo.

Ainda não alfabetizado, Freire percebia o que estava à sua volta e se sentia parte daquilo. O mundo é o meio pelo qual as relações humanas acontecem. É no leitor, sujeito ativo no mundo, que a leitura tem o seu ponto inicial. Desconsiderar essa dinâmica leitor-mundo-texto é ficar, apenas, nas palavras — que podem muitas não ter sentido para o leitor —, pois estão desconectadas da realidade concreta dele.

O leitor se projeta na leitura na medida em que o que é lido faz parte de si. Mas, o que se vê muitas vezes, principalmente na escola, é uma leitura aquém da realidade do leitor. É preciso que o leitor se encontre no que está lendo. Na escola, a leitura não é vazia de significado, mas pode carregar significados que não transformam, apenas reproduzem significados dominantes, por isso é necessário dar lugar a outro tipo de leitura.

Com isso, a leitura verdadeira deveria ter mais sentido na escola, pois ela é construída na relação com o mundo. Freire ressalta que a leitura da palavra em sua escolarização “nem sempre [...] foi a leitura da palavramundo” (2011, p. 20), logo, tal ato de ler se torna memorização de palavras, o que pode configurar uma *leitura inautêntica*<sup>14</sup>, em que o leitor não se encontra, está alheio ao escrito, lê sem saber, no lido, de si.

---

<sup>14</sup> Termo cunhado nessa pesquisa. A leitura inautêntica é aquela que se distancia do leitor, pois ele não se identifica com o que lê. A leitura se torna mera decodificação de palavras sem sentido. Ela não considera a realidade do leitor, não dialoga com o seu mundo, não leva à problematização nem à transformação do mundo imediato do leitor. A leitura inautêntica não é questionadora, transmite e não transforma.

A leitura inautêntica neutraliza o leitor. Ela é oposta à leitura verdadeira, aquela é mecanizada, enquanto esta é construída no diálogo entre leitor, texto e contexto. Busca-se, assim, a percepção de mundo, aquela em que outrora Freire relembrou de sua infância. Uma leva à percepção crítica da realidade por meio dos conflitos e confrontos sociais mediados pela realidade, noutra o sujeito permanece em sua ingenuidade.

A leitura, que Freire fez da sua infância através do seu escrito, é um retorno a si, que revela possibilidades de análises do próprio eu por meio do texto, e a realidade se torna a principal mediação, sem interferência externa. Ao relatar as suas vivências no Recife, Freire apreende pela escrita a realidade que detém uma identidade decorrente de sua visão dos acontecimentos, logo, o mote para a importância do ato de ler para o educador está no próprio mundo *a posteriori* numa cultura letrada.

Nesse aspecto, a escrita textual é a continuidade de uma leitura que relaciona linguagem e realidade e de forma dinâmica coloca o leitor — sujeito histórico — para refletir. Reflexão que pode vir através do distanciamento, ora do mundo real para o ficcional de uma obra literária, ora do ficcional para o real do leitor.

Tudo o que foi pensado por Freire não nasceu com ele, e sim, foi construído na sua relação com o mundo, na sua percepção crítica da realidade, que advém de uma leitura verdadeira e da sua curiosidade questionadora da existência. Conforme Ana Freire:

O texto de qualquer pessoa, o nosso texto escrito ou falado – científico ou filosófico – para ser verdadeiro, para transmitir a Verdade tem que carregar a possibilidade de que os nossos leitores e leitoras entendam a que e a quem queremos estar comunicando e servindo. O porquê nós dizemos isso e não aquilo. O porquê nós escrevemos isso e não aquilo. Temos que estabelecer com eles e elas o diálogo que necessariamente tem que ser gerado pelas respostas às perguntas fundamentais que Paulo se fez continuamente por toda a sua vida, e provocou-nos a que fizéssemos sempre. Por quê? Contra quê? Contra quem? A favor de quê? A favor de quem? (2015, p. 294).

O questionamento inquieto da realidade impulsiona para a leitura crítica. Freire escreveu não apenas para ser lido, mas para que o lendo, seus leitores também se tornassem questionadores. Tudo o que o educador brasileiro escreveu para ser lido não veio do nada, foi tecido através do seu olhar crítico sobre a realidade concreta para descrevê-la e reescrevê-la na busca da sua transformação. Ao lê-la criticamente, o leitor passa a pensar o que antes não pensava e se posicionar de forma mais ativa no meio em que vive, e assim, questiona o que antes transitava na sua ingenuidade, sem crítica dos acontecimentos.

Nesse sentido, o leitor é conduzido pelo texto a pensar criticamente, nele, ele encontra possibilidades de reflexão acerca do mundo em que vive. Freire (2011) destaca que esse ambiente de sua vivência é o espaço de aprendizagem, por isso, ler o mundo precede a palavra. O educador chama a atenção da insistência de professores e professoras em pedir que seus alunos leiam livros para cumprir lições escolares, o que não leva ao profundo do texto, mas para a leitura inautêntica de tarefas escolares. Segundo o autor: “Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda” (Freire, 2011, p. 26).

O ato de ler exige tempo porque não resulta da mera transmissão de informações em forma de palavras escritas, mas um “adentramento nos textos” (Freire, 2011, p. 27), para dele construir criticamente uma leitura verdadeira, que estabelece com a realidade, a percepção verdadeira e a transformação prática da sociedade e do indivíduo.

Nessa perspectiva, a palavra transpõe o texto e ganha corpo, longe de uma abstração e mecanização. Busca-se com o mundo relação de sentido para o leitor, como outrora, Freire, adulto, relatou que em sua infância experimentava o espaço ao seu redor e “os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...] no assobio do vento, nas nuvens do céu [...] no cheiro das flores...” (Freire, 2011, p. 21). Era um momento de encanto e descoberta. E a leitura das palavras é isso, um descobrir constante que vai se revelando lentamente na construção crítica do sujeito.

Por isso, ao falar da leitura de mundo, o educador descreve o que experimentou na infância, pois tinha uma significação profunda porque estava alojado em sua memória, pertencia a ele. Isso revela a leitura do pertencimento que faz do lido extensão do próprio eu, que não se afasta, mas busca em seu contexto perceber a si; busca o que lhe é próprio e a leitura verdadeira — que se opõe à mecanizada — se torna um elo entre a vivência atual e o vivido. Quando Freire retorna ao quintal da velha casa onde foi alfabetizado, à sombra das mangueiras, lembrou que: “com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo mundo – primeiro mundo que se deu à minha compreensão de ‘leitura’ que dele fui fazendo” (Freire, 2011, p. 25).

Essa leitura crítica do mundo é uma apreensão que dele se faz; leitor, texto e mundo estão presos em um movimento dinâmico, um se oferece ao outro por meio de uma busca inquieta. Com isso, outros mundos se apresentaram a Freire, que a eles se entregou, leu-os criticamente, releu-os, para compreendê-los e transformá-los em algo melhor.

Diante disso, entende-se que para conhecer a realidade é preciso lê-la, há uma estreita nesga entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Nessa conjuntura, é em Freire que se encontra a contribuição esclarecedora. Ora, para o educador, as palavras, para terem sentido devem se prender às vivências do leitor em formação, assim, o autor aponta que:

na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (Freire, 2011, p. 41).

O que é lido precisa fazer parte do “quintal” do leitor, como outrora fez do espaço do primeiro mundo de Freire em sua casa no Recife.

O mundo e a palavra em uma união dinâmica, não apenas para conhecer o que está na realidade do leitor, mas para este ter, autonomamente, chances de transformá-la, onde a leitura, reflexão e ação encontram-se em movimento constante.

O que se vê muitas vezes é a leitura da palavra sem considerar a leitura do mundo, o que não leva à criticidade, pois está distante daquilo que é significativo para o leitor. Quando Freire aponta que a leitura deve partir dos “temas significativos”, é porque neles se encontram a contradição, problemas que advêm da necessidade do leitor. Por isso, a leitura distante da realidade não gera crítica na concepção freireana, pois a leitura do real não pode ser mecânica nem memorizada, (Freire, 2011).

A leitura, que possibilita a construção do sujeito crítico, é aquela que leva à apreensão dos “temas geradores”<sup>15</sup> (Freire, 2013) que conduz para a tomada de consciências do indivíduo e ação sobre a realidade concreta. Conforme o autor:

No momento em que a percepção crítica se instaura [...] se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite”. Esta superação, que não está fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta [...] (Freire, 2013, p. 126).

Pela percepção crítica, o leitor não reproduz o que está posto, mas entende que pode interferir na realidade que não está pronta e que é construída nas relações humanas.

---

<sup>15</sup> Para Freire, os temas geradores fazem parte da organização do conteúdo programático e estão vinculados à contradição. Eles partem da visão de mundo dos educandos e geram novos temas que serão problematizados por meio do diálogo. São norteadores do trabalho pedagógico e têm como início a própria realidade concreta. Ver Freire (2013, p. 119 – 132).

Lacerda Junior e Higuchi lembram que:

O sujeito que lê se descobre capaz de transformar a realidade social na qual está inserido a partir de um sonho e um projeto de mudança tecido no diálogo entre o seu mundo e o mundo da coletividade. Nesse processo não se busca apenas a continuação de um sistema mecânico reprodutor, mas de consciências individuais críticas, que levem o coletivo a uma igualdade de condições sociais (2017, p. 103).

Diante disso, compreende-se que a leitura leva à descoberta, mas não qualquer descoberta e, sim, aquela que impulsiona o sujeito para a ação e transformação do mundo. Ao relatar suas vivências no Recife, Freire apreende pela escrita, quando adulto, a realidade perceptível de sua infância e detém uma identificação, decorrente de sua visão dos acontecimentos naquele momento. E quando vai à escola, assim como todo aluno e aluna, já tem uma leitura da realidade, mesmo que ainda não se saiba a leitura das palavras. Percebe-se que o mote para a importância da leitura para Freire é o próprio sujeito perante o mundo *a posteriori* numa cultura letrada.

Para tanto, entende-se que o leitor, claramente, não é neutro, nem o texto, ambos têm algo para oferecer. Tal interface pressupõe um encontro necessário que é a leitura e que gera conflito, atrito epistemológico que leva à reflexão, movimento de transformação mediado pela realidade diante do ato de ler. Nessa perspectiva, a leitura crítica leva à interpretação dos meandros ideológicos que estão impostos ao sujeito passivo, ora oprimido na sociedade, e o coloca como agente ativo que supera e transforma o ambiente em que está inserido.

Logo, percebe-se que, em Freire, a leitura não é apenas uma atividade escolar reprodutivista, ela é ação que impulsiona para o entendimento crítico e social, portanto, ela é necessária para a formação do sujeito diante das informações manipuladas e das ideologias<sup>16</sup>. Esse sujeito é capaz de compreender e refletir perante ideologias e se posiciona a favor da libertação. Tal leitor difere daquele que é arrastado para leitura mecanizada, como é feito em muitas escolas, que também são manipuladas, ideologicamente, por currículos determinados.

Com efeito, a leitura crítica atesta a autonomia do sujeito, prontamente defendida pelo pensamento freireano. O leitor se faz sujeito no ato de ler. Não compactua com a

---

<sup>16</sup> Aqui, entende-se ideologia como instrumento de dominação e mascaramento da realidade. Consultar Chauí (1994).

ação opressora da sociedade e se percebe construtor da vida coletiva, pautada pela liberdade, esta entendida pela visão freireana, portanto, crítica e transformadora.

Diante desta afirmação, o leitor tem comprometimento com o acontecimento do seu tempo, não é um sujeito alheio, mas um ser histórico, por isso, relaciona-se ativamente com o mundo que o cerca, não é um indivíduo arrastado na realidade, mas construtor dela. Nesse sentido, ler é construir compreensão crítica dos fatos tangíveis na relação ser e mundo. Por isto, “A leitura mobiliza um projeto de vida movido pela curiosidade, pelo desejo de crescer. A pessoa se renova constantemente ampliando sua visão de mundo, compreendendo os meandros daquilo que ouve e vê do sistema em que está inserido” (Lacerda Junior; Higuchi, 2017, p. 108).

O educando e a educanda vão à escola já com a sua visão de mundo. Visão que jamais deve ser desconsiderada, ou seja, a visão do educador nunca deve ser imposta aos educandos, pois eles não são vazios e têm uma leitura de mundo singular, ainda que ingênua. No entanto, é essa leitura inicial de mundo que dará início às novas formas de ler: mundo e textos. Não respeitar a leitura de mundo dos educandos, a forma como eles leem a realidade, é impor um modo de enxergar que está envolto a certas ideologias, entretanto não se pode negar que a leitura dos educandos já esteja condicionada por certas ideologias.

Nesse sentido, o mundo imediato dos educandos e educandas fica para fora da escola, não tem espaço para ele na sala de aula, nem nos livros. Os conteúdos escolares são apartados das vivências. Por isso, quando Freire escreve o seu texto, proferido na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em 1981, ele revela que:

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo” (Freire, 2011, p. 20 – destaque do autor, grifos nossos).

Apesar de o texto ser da década de 70, ainda hoje, vemos nas escolas a palavra que não carrega em seu bojo o mundo dos alunos e alunas, palavra muitas vezes vazia de significado. A palavra está distante da vida. Diante dessa cisão, o autor propõe o movimento de colocar o mundo na escola, olhando pela perspectiva de que não é possível separar o aluno e a aluna do mundo em que estão e é socialmente construído, porém, o que se vê no ensino é a incansável luta ideológica por essa separação, onde ler muitas vezes não passa de um ato de decodificação reprodutora.

Percebe-se que para (Freire, 2011) a leitura é um canal de emancipação do ser humano. Por meio dela, o sujeito toma consciência da condição de submissão ideológica e pela conscientização deixa de ser sujeito passivo. Com a leitura, conhecem o mundo em que estão e percebem que podem mudá-lo. Com efeito, ao apropriar-se do conhecimento, como agentes construtores dele, entendem melhor a si e a sua ação na sociedade, logo, se reconhecem como sujeitos históricos e não como objeto de fácil manipulação.

Contudo, a leitura na concepção freireana é por natureza construtivista e elucida a libertação do sujeito que não é depósito de ideias, nem mero espectador da vida. Revela-se como posicionamento diante dos acontecimentos, não leva à negação do ser humano e, sim, a efetiva afirmação de um ser autônomo. Ela proporciona o desvelamento do mundo e se opõe à leitura mecanizada. A leitura do mundo permite o reconhecimento crítico de cada canto do “quintal” do leitor, logo, seu mundo imediato, espaço onde se constrói a relação humana.

Zumthor, Bloch e Freire, cada um, em sua linha de pensamento: literatura, filosofia e educação. Três áreas do conhecimento que partem do ser humano e voltam-se a ele para melhor pensá-lo, campos de pensamentos, territórios em diálogo que devem partir da própria realidade do sujeito, ser inacabado e histórico.

Em Zumthor, encontra-se a leitura literária performática, ação que relaciona o sujeito ao texto através da *performance*, *teatralidade* e *voz*, categorias que unem o leitor ao texto, onde um é extensão do outro e ambos do mundo.

Em Bloch, há a possibilidade de pensar o futuro como um tempo construído no presente; presente e futuro estão unidos por uma esperança concreta, onde se realiza no agora o devir a ser. É dele as categorias *utopia* e *esperança* que levam à práxis transformadora.

Por fim, Freire onde se encontram as categorias: *diálogo*, *problematização* e *transformação da realidade*. É dele que se tem a leitura como ato que pode levar à mudança concreta do mundo. Com ele, tem-se a possibilidade de pensar criticamente sobre o leitor, sujeito histórico. Sujeito que lê o seu mundo e o reflete; refletindo, transforma-o. É o resultado da leitura da palavramundo, que não é neutra nem passiva, e contribui para que o sujeito leitor pense criticamente e problematize a sua realidade imediata; problematizando, busque a sua transformação.

Os três autores são importantes porque contribuem para pensar melhor sobre o leitor, o texto e o mundo, um se encontra no outro de forma dialética, não há sujeito sem mundo nem mundo sem sujeito (Freire, 2013), também não há texto sem mundo e sem

sujeito. O ser humano se relaciona com o mundo de forma criativa, constrói-o e faz surgir novas formas para pensá-lo e mudá-lo, é um construtor de realidades possíveis, criador de histórias ficcionais nascidas da realidade. Cria na oralidade e no registro textual aquilo que está no mundo concreto, comportamentos humanos que encontram na linguagem a possibilidade da criação, da reflexão e do embate de ideias.

### **3 LITERATURA E EDUCAÇÃO: A DIALOGICIDADE LIBERTADORA**

Pretende-se neste capítulo refletir sobre a literatura e a sua contribuição na sociedade, buscando entender a sua função humanizadora. A literatura é um direito e o acesso a ela acontece principalmente pelo livro, que não é um mero objeto estático ou decorativo. Mas, na indústria cultural, ele deixa de ser espaço de formação e reflexão e se torna mercadoria lucrativa. Isso tira da literatura o seu caráter humanizador, para ser, apenas, entretenimento, quando há espaço para ela. A fragmentação do texto literário se desdobra em livros didáticos lucrativos, comprados por governos e distribuídos a alunos e professores que o “consumirão”, pois o seu tempo tem um término para haver mais compra e mais capital. Contrário a esse pensamento, a literatura e o livro são territórios de humanização no sentido freireano, por isso, ela é um direito, (Candido, 1988).

O acesso ao livro e à literatura ocorre por meio de diversas formas, porém a leitura é a experiência humana que contribui para que o sujeito leitor pense e reflita criticamente sobre o texto que lê e sobre a vida que se vive de forma mais justa e humana. Vida, que lhe pertence, portanto, transita em sua subjetividade, em sua capacidade de ler o próprio mundo e nele agir, objetivar. A literatura e a sua leitura crítica permitem a tomada de consciência do sujeito que deixa de ser passivo: tanto na leitura quanto na construção da própria história.

Por isso, esse capítulo reflete sobre a literatura e a educação como territórios em diálogos. A escola é o suporte para que esse diálogo aconteça, ela é o ambiente onde a materialidade histórica dos educandos encontra a ficcionalidade da obra literária. O texto literário e o contexto dos estudantes dialogam. Desse encontro deve emergir a construção permanente do sujeito crítico, que olha as situações-limite (Freire, 2013), não como obstáculos insuperáveis, mas como possibilidades de ir além.

Para isso, a escola precisa considerar os saberes dos seus educandos, (Freire, 2013). Não é no livro e na escola que eles se formam, mas, com o livro, com a escola e com o que cada um traz para o ambiente escolar. Livro, escola e educando podem transformar a sociedade, desde que um não seja sobreposto ao outro, deve haver entre eles diálogo para que um encontre no outro sentido transformador.

### 3.1 A leitura como experiência

O livro em si, enquanto objeto, não leva à experiência da percepção da realidade, mas encontra no sujeito a possibilidade da reflexão que vem do encontro, da ação que é a leitura. O livro tem sentido com o leitor. Sem a ação leitora promovida pelo sujeito, ele acaba se tornando ornamento em estantes, inclusive com certo valor decorativo, porém, longe de construir significado à vida do leitor. Encontra-se distante do aluno, na escola, torna-se algo alheio à realidade, o livro deixa de ser um espaço formador que permite questionar e olhar criticamente para si e para o coletivo.

A escola que tem a biblioteca cheia de livros sem leitores se torna um local que armazena objetos. Não promove, pela leitura, a liberdade de pensamento, menos ainda o prazer em ler, que leva à crítica e ao protagonismo do leitor. Por outro lado, é importante ter livros e leitores na escola, onde se constrói, com os alunos, a experiência da leitura tanto de livro quanto de mundo, (Freire, 2011).

Nesse sentido, a experiência da leitura autêntica encontra na escola um campo de possibilidades em que o leitor e a leitora são levados a descobrir, com o livro, o seu mundo e outros que se apresentam. Essa descoberta pode permitir a percepção do sujeito como ser ativo na história, isso vai delineando pela objetividade e subjetividade o seu entendimento de mundo, que ao se deparar com outras percepções, se faz sujeito com o outro.

Com isso, ler de forma autêntica permite ampliar a visão de mundo, e a escola precisa aproximar o livro do aluno, construindo com ambos significados. Assim, um se encontra no outro e a palavra ganha corpo na voz do leitor (Zumthor, 2007), e através da sua imaginação interage com o espaço ficcional da obra.

A leitura como experiência se opõe à leitura como obrigação, em que ler é reduzido às tarefas escolares pedagógicas e sem humanização, nessa as vivências do leitor e da leitora são desconsideradas e a leitura, quando há, parte do livro e nele se chega. Ler como experiência parte do próprio educando e educanda que se expandem ao texto e contexto da obra. O seu ponto de chegada é o próprio sujeito.

Para tanto, “o ensino de literatura na escola deve aproximar o aluno em formação do texto, que precisa se identificar e ter uma relação mais profunda com o que está lendo, longe de obrigações” (Santos, 2017, p. 22). Mas, nota-se que o lugar da leitura como experiência e o prazer em ler ficam comprometidos no ambiente escolar, onde ler é uma obrigação que atende às necessidades externas ao leitor.

Em vista de uma leitura autêntica, o livro é apresentado ao educando e à educanda como outra realidade, que contribui para a leitura da sua. Nela, adentra-se para refletir por meio de uma alteridade, que lhes apresenta e os desafia através da experiência, para poderem transitar entre mundos — o seu e o ficcional. Com isso, há uma linha de demarcação conceitual entre o real, a imaginação e a leitura, ela permite a construção crítica do sujeito fronteiriço. Esse sujeito lê a realidade e interpreta o ficcional, da mesma forma, lê o ficcional e tem certa ampliação crítica ao interpretar a sua realidade.

Nessa perspectiva, a verdadeira experiência da leitura não nega a alteridade — o mundo do educando perante o espaço ficcional (mundo e espaço como contrários, o outro entendido como diferente da realidade do leitor). A escola pode, muitas vezes, negar a leitura de mundo do aluno, desconsiderar o seu saber e, sempre que assim o faz, parece não haver espaço para ele, levando-o a crer que só o que é ensinado nos livros tem valor e o seu mundo particular não. Isso compromete o que é valoroso, tanto no texto quanto no leitor, é o aprender na escola desvinculado do aprender na vivência, e a leitura desconectada da realidade. Isso visa à reprodução de conceitos e se opõe a uma educação libertadora freireana. Leva à decodificação de palavras, e não à leitura autêntica.

A escola precisa ter sentido para os educandos e educandas. Ela deve ser o espaço de reflexão em que eles têm voz, onde há troca de experiências e se vivem novas. Nela, a leitura do vivido se estende para o texto e o texto, que não é neutro, se expande na vivência do leitor. Constitui-se nesse processo uma ação dialética que configura ao leitor a ampliação da sua perspectiva de realidade. Por isso, a leitura não é uma execução estanque, mas uma ação que contribui com a construção do real. Por meio dela, o leitor interpreta e encontra meios para entender as mazelas que levam ao sofrimento humano e ao seu em particular.

O texto também é modificado, agora não mais um objeto na estante e, sim, um espaço social de encontro e de identificação, onde o leitor, com a sua vivência, transforma o texto com a sua leitura. Essa recepção do texto é o encontro do que o leitor e o texto têm para oferecer um ao outro e que permitirá, pela leitura, a descoberta do que ainda não se conhece. A esse respeito, Wolfgang Iser (1926 – 2007), um dos fundadores da Estética da Recepção, aponta que “[...] o texto literário é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo” (Iser, 2002, p. 107).

Por outro lado, o que se vê na escola é a imposição de uma leitura homogênea, em que o texto não é o espaço da descoberta, nem da interpretação dinâmica, como se todo

texto fosse lido da mesma forma e como se os leitores tivessem que ter o mesmo entendimento, ou seja, lendo determinado livro com uma turma, todos chegassem a certa compreensão, às vezes, muito próxima daquela do professor, caso contrário, o aluno não interpretou direito. Isso anula a leitura e o leitor, esvazia o processo dinâmico e singular de cada leitura e impõe a visão um, desconsiderando outras que acrescentam ao texto novas percepções.

Esse nivelamento põe de lado fatores sociais e individuais de cada sujeito, cada um dialoga com o texto conforme o seu saber e respeitar os saberes dos educandos é uma exigência fundamental, (Freire, 2021). Nesse sentido, cada educando-leitor traz consigo algo diferente para a leitura, que a enriquece, tornando-a democrática, não apenas no sentido do acesso, mas no sentido de estar aberta às outras interpretações, que implicam posicionamento crítico diante do texto.

Ao entender a leitura como experiência, não se pode negar o papel da escola nesse processo. Regina Zilberman aponta que: “sendo o acesso à leitura resultado de uma ação da escola em decorrência de motivações sociais e políticas, não podem ser ignorados os vínculos com a educação, o ensino, as metodologias de alfabetização e letramento [...]” (2017, p. 26 - 27).

Não se pode esquecer, também, que a escola projeta o leitor ideal; aquele que sabe ler e interpretar um texto, sabe responder às perguntas do livro didático de forma adequada, lê em voz alta e respeita as vírgulas e outras pontuações. Um leitor escolar ideal. Mas, esse leitor — idealizado — pode deixar de lado, por imposição do ensino escolar transmissor do conhecimento, elementos importantes vistos como externos ao texto, que são as vivências e contradições do próprio leitor, agente ativo da leitura. Ou seja, a leitura isolada da vida não constrói com o sujeito novas percepções e falha quando apenas informa, e esse adensamento de informações afasta o leitor de uma ação reflexiva entre o texto e a sua própria realidade. O leitor idealizado acumula informações e não estabelece ligação com o que lê, isso não lhe permite a experiência autêntica no ato de ler.

A leitura é uma experiência dinâmica do leitor com o texto e os elementos do contexto de cada um. É nesse sentido que o leitor dialoga com o lido sem o aceitar como algo acabado, há certa interação que leva à performance (Zumthor, 2007) e, assim, atribui ao leitor participação, que já não é sujeito passivo e idealizado. É um ser por escrever-se diante da história que vai se constituindo na ação de viver. Esse leitor difere daquele que apenas lê o texto como se o que foi escrito estivesse consagrado e nãooubessem

questionamentos. É o leitor que a escola moldou, ele sabe interpretar o texto, mas não o seu mundo. Experimentar o texto não é expô-lo ao leitor, pelo contrário, é uma troca entre subjetividades e objetividades; tanto do leitor quanto do texto.

Por isso, a leitura não ocorre, apenas, no campo textual entre palavras impressas ou digitais. Há uma dedicação corporal no ato de ler, o sujeito traz consigo aquilo que constitui o seu ser, vivências do mundo vivido conforme a sua interação com o tempo e espaço a que pertence. Dessa forma, há um movimento performático em ler (Zumthor, 2007), e ele está relacionado tanto ao corpo quanto à imaginação, onde se tem acesso àquilo que o texto tem para oferecer mediante o subjetivo do leitor que é carregado de mundo em uma perspectiva freireana.

É pelo corpo que o sujeito experimenta o que está à sua volta, portanto, é por esse mesmo espaço — o corpo — que a leitura autêntica encontra significado e lhe configura experiência. Segundo Zumthor “O corpo dá a medida e as dimensões do mundo [...]” (2007, p. 77), logo, ele é transcorrido para leitura, onde o educando olha para as palavras e experimenta o mundo que elas projetam. Não há como desconsiderar o mundo do leitor na leitura, quando acontece, tem-se a superficialidade da leitura, torna-se um trabalho escolar, nada mais.

A experiência da leitura autêntica apresenta-se como um movimento que parte do particular, expande-se ao texto e retorna ao particular, mas atribuindo-lhe novas percepções de mundo, que vêm da reflexão crítica do lido. “O vaivém entre o geral e o particular constrói a dialética do leitor, permitindo sua individuação” (Zilberman, 2017, p. 34 - 35). Nesse sentido, cada um entra e sai do texto de formas diversas. Portanto, dizer que “o aluno não entendeu o texto” significa impor a visão do professor(a) sobre a sua individualidade.

Segundo Zilberman, “Cada pessoa, porém, não é apenas uma generalidade, mas um ente particular constituído por seu corpo, história, aspirações e desejos” (2017, p. 34), mas isso não significa singularidade nas vivências, pois cada ser precisa do outro para se construir enquanto tal. E a leitura, sendo uma ação social, não se configura como ato isolado, ela é individual e coletiva, exige percepção do eu e dos outros “eus” que o constituem. É uma relação entre os saberes do sujeito e os saberes construídos e que são apresentados no texto, advindos de uma sociedade formada historicamente.

Nesse sentido, segundo a autora, “cada sujeito leitor, identifica-se composição heteróclita de saberes oriundos de experiências pessoais, histórica individual e coletiva, memória e inserção a uma comunidade, preferências e influências — identificam-se,

enfim, as intervenções mútuas entre o ser humano e o mundo” (Zilberman, 2017, p. 35). O ser histórico relaciona a sua experiência às outras, por meio da interação e construção social, e a leitura como ação autêntica pode ser o ponto de encontro de visões de mundo que ampliam a visão de cada um.

### 3.2 Conscientização crítica da realidade

A educação escolar precisa ter relação com a realidade concreta, que não é imposta e não se faz perante o futuro pronto, mas é uma construção material e histórica que se realiza no tempo presente. Ela não é algo dado e, apenas, percebido pelo sujeito. Ela é concreta e não se esgota naquilo que a compõe como se fosse algo acabado. Logo, ela não é um objeto pronto, e sim um processo de construção. Nela, constam conflitos e contradições reais, que podem ser percebidos pela leitura do mundo e que envolvem, também, a subjetividade na relação ser e mundo. Conforme Freire<sup>17</sup>:

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (Freire, 1981, p. 34).

Nessa relação dialética, ser e mundo são inseparáveis. Por isso, saber sobre o mundo é ter conhecimento da participação pessoal em sua construção, há uma nervura onde um constitui o outro no movimento da existência. E o que a escola faz é tentar separar ambos ao empregar o aluno no mundo do conhecimento já pronto, desconsiderando aquilo que pertence ao mundo dos educandos, como se ele fosse um ser sem consciência e a escola fosse a responsável por iluminá-lo.

Para além disso, é preciso não apenas consciência, mas conscientização. A palavra conscientização é, geralmente, atribuída a Freire, sendo o seu autor. Na realidade, ela foi criada por professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1964. Freire relata que:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra **conscientização**, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que **a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento**,

---

<sup>17</sup> Exposição realizada pelo educador, no Instituto de Educação de Adultos da Universidade de Dar-Es-Salaam, Tanzânia, em 1971.

**uma aproximação crítica com a realidade** (Freire, 1979, p. 15 – destaques nossos).

É o que se espera do ensino escolar: aproximação com a realidade. O distanciamento com ela compromete a construção do conhecimento, tornando-o algo sem sentido na escola e sem qualquer relação com a transformação social advinda de cada sujeito. Essa distância reproduz atos que tornam os indivíduos novos reprodutores e não construtores de mundo. Segundo o autor:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando — admirar se toma aqui no sentido filosófico — os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (Freire, 1979, p. 15).

Mas, o que é agir conscientemente sobre a realidade? Para (Freire, 1979), consciência não é conscientização. A consciência da realidade é um primeiro momento, onde o mundo é experimentado como tal, é uma simples aproximação com a realidade. Simples, mas fundamental, porque ela permite a tomada de consciência que leva às outras posições na relação com o mundo. Segundo o pensamento freireano, é uma aproximação espontânea e ingênua que o ser faz com o mundo. Esse nível espontâneo seria o primeiro estágio da conscientização.

Nessa perspectiva, a conscientização é um processo contínuo e dialético entre ser e mundo, isso:

implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (Freire, 1979, p. 15).

Com isso, ela envolve um processo que se releva utópico, pois busca superar a realidade dada e aspira outra a ser construída. Ela possibilita o sonho para diante, (Bloch, 2005), o que permite a realização de um mundo melhor através do agir no tempo presente. O estar no mundo, por si só, não implica uma visão crítica sobre ele, por isso, Freire traz a conscientização como categoria fundamental, que possibilita aos sujeitos um agir constante que conduz à realidade desejada e que se constrói processo desejante. O autor ressalta que:

na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura (Freire, 1979, p. 15).

Para além dessa aproximação espontânea e ainda não crítica, a conscientização se revela necessária como uma ação crítica da realidade, que está em permanente transformação. Com ela, chega-se às “camadas” mais profundas do real, onde se compreende o porquê de algumas situações de desumanização e opressão. Com ela, o sujeito entende a si e o mundo e, nessa relação dialética, busca superar os limites impostos, e com isso, promove outra realidade que permite a sua humanização com o outro, por isso, a conscientização está inteiramente ligada à realização prática e, não apenas, na abstração da existência. Conforme autor:

**A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade.** Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, **a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação — reflexão.** Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1979, p. 15 – destaques nossos).

O autor defende em suas obras a práxis transformadora, do mesmo modo, a conscientização de que não é possível a sua efetivação fora dela. É através da reflexão e da ação transformadora que a conscientização se constitui como tal, na transformação do mundo. Com ela, nessa relação dialética, o ser humano transforma o mundo e é transformado por ele, (Freire, 1979).

Nessa perspectiva, sempre que o mundo material é transformado, exige-se dele nova transformação, pois novos desafios se apresentam e com eles situações a serem superadas. Com isso, nota-se que a conscientização não é um lugar de chegada, mas o próprio movimento da existência permeado pela reflexão crítica. Já a consciência, que não é conscientização, pode transitar na ingenuidade, levando à aceitação da realidade imposta e a não percepção da opressão. O sujeito, sem anseios para a mudança, se encontra mais próximo de uma distopia, longe do agir transformador.

Em outro sentido, a escola deve construir com os educandos e educandas, a partir da realidade deles, novas realidades e, assim, inseri-los, através da conscientização, no movimento praxiológico da existência. Isso é fundamental no ambiente escolar, pois

permite aos educandos problematizarem e refletirem sobre situações a serem superadas e ter consciência crítica para enxergar outras que estão na invisibilidade da consciência ingênua.

Quando não se considera a realidade do aluno como ponto mediador da aprendizagem escolar, ela se torna, para o aluno, um fenômeno natural, que acontece sem a sua ação sobre ela; restando-lhe a aceitação ingênua do que está dado, leva-o ao pensamento do — é assim e não vai mudar! Trabalhar o processo de conscientização na escola, problematizando o mundo, permite o contrário e afasta o pensamento fatalista. Contribui para que o sujeito construa criticamente o pensamento do — é assim, mas é possível transformar!

É nesse sentido que Freire afirma que:

**[...] a conscientização é um compromisso histórico.** É também consciência histórica: é inserção crítica na história, **implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo** (Freire, 1979, p. 15 – destaques nossos).

Por isso, quando o ensino escolar não promove a reflexão crítica e o agir sobre o mundo, por parte dos alunos, rouba-lhes a capacidade de serem sujeitos históricos, o que constitui uma inércia pedagógica advinda da bitola ideológica que impede a ação. A inserção crítica na história fica comprometida, fazendo dos educandos personagens secundários da própria vida.

Nesse sentido, Menezes e Santiago lembram que: “A educação libertadora tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão” (2014, p. 50). Ao promover essa educação, a escola contribui com a construção do sujeito histórico, consciente da realidade. E dessa forma, ela não transfere o conhecimento, onde a realidade está pronta e, ilusoriamente, imutável, em que o estudante se torna acrítico, reproduzindo e não se construindo historicamente.

Essa construção é constante, pois tanto o ser humano quanto o mundo são inacabados, por isso exige ação permanente e, quando o sujeito se transforma, o mundo por ele é transformado. Mas, se o indivíduo não tem consciência crítica sobre a realidade, permanecerá inerte em sua ingenuidade. Por isso, entende-se que é na práxis que a conscientização se encontra.

Contudo, não é o que se encontra na escola, pois no atual modelo escolar o ensino é ofertado ao estudante, mas na escola nada deve ser ofertado e, sim, construído com os educandos. Com isso, a conscientização também não é oferta, mas construção histórica e problematizadora da realidade; realidade que a escola tenta deixar de fora. Segundo Menezes e Santiago:

Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação — estudante e professor(a) —, que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Por isso, problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la [...] (2014, p. 50 - 51).

Fora desse contexto, não há conscientização sem problematização, a sua plenitude se encontra na transformação. E o mundo transformado traz sempre consigo um vazio, a ser preenchido por novas transformações, ou seja, “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 2013, p. 108). Dentro dessa dinâmica, o autor reforça que:

Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. **A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo** (Freire, 2003, p. 21 - destaques nossos).

Nota-se, também, essa indissociação na concepção blochiana, onde o sujeito e a materialidade se constituem na busca da realidade utópica. A consciência crítica da realidade é uma constante, que transita no espaço aberto das possibilidades. Ela permite uma leitura crítica que não aceita o real como algo pronto. Para Bloch:

A sua consciência é o espaço aberto do perigo e da vitória a ser conquistada nas suas condições. Seu espaço é a possibilidade real e objetiva dentro do processo, na via do próprio objeto, em que aquilo que foi buscado radicalmente pelos seres humanos em lugar algum foi providenciado, mas também em lugar algum foi malogrado (2005, p. 17 - 18).

O ser incompleto busca em sua construção histórica algo que lhe falta, pois tem consciência da sua incompletude, por isso, cria condições reais dentro do processo de conscientização para ser um sujeito que supera os seus limites, impulsionando-o para além da ideia de que a realidade é algo apartado do seu ser. Em sua pesquisa sobre utopia, Suzana Albornoz lembra que:

O ser do sujeito objetivo é constituído pela percepção tanto de sua existência como da falta. O que ainda não tenho, ainda não tenho de mim, ainda não sei de mim, tal algo que nos falta nesse agora em que me percebo e começo essa reflexão é também o ponto de partida da reflexão. Da reflexão e de um movimento que a acompanha, segue-se a ela e é seguido por ela: *dai nós nos tornamos*. Não só o ainda não nos possuímos nos é essencial; é também uma espécie de motor que nos impulsiona para diante. O ainda não estar totalmente a par de si mesmo e no domínio de si mesmo, e a consciência dessa falta de seu ser completo é, para nós, sujeitos objetivos humanos, o que nos leva, move, dirige e impele a mudar, a entrar na posse de nosso ser verdadeiro, do que nos falta (2021, p. 45 – destaques da autora, grifos nossos).

Nesse sentido, quando o sujeito tem a percepção de que falta algo em sua existência, tem também a consciência de que é um ser em permanente construção com o mundo, por isso, a conscientização tem um compromisso histórico no pensamento freireano. Para além disso, ela deve ser comprometida com a própria materialidade, o que configura o mundo como suporte da realidade, (Freire, 2003).

Contudo, ao imbricar esses pontos indissociáveis, encontra-se, pela práxis verdadeira, a transformação histórica, tecida por sujeitos conscientes e críticos, que pensam o mundo e agem sobre ele, e a conscientização — sendo ação — passa a desejar, pela utopia (Bloch, 2005), um mundo melhor e faz ele acontecer.

### **3.3 Leitura e subjetividade**

A educação e a literatura devem pensar o sujeito e a sua relação com o mundo real e com o ficcional. Essa relação não ocorre de forma passiva e exige uma busca permanente que impele o sujeito a perceber e refletir sobre a realidade.

Nesse sentido, concomitante à percepção do real, busca-se, na literatura, perceber o espaço ficcional de uma obra. O que faz o leitor dialogar, refletir e intervir no contexto textual diante das palavras e no próprio contexto em que está inserido, o seu mundo imediato (Freire, 2011). Isso, por meio da leitura literária crítica, em uma perspectiva freireana.

Essa leitura leva à intervenção do sujeito no texto lido, assim como na realidade através da leitura de mundo. Com isso, a leitura se revela como ação social que tem compromisso com a construção histórica do sujeito-leitor. O leitor se relaciona com o texto e com o mundo por meio da leitura, porém, “para tal é preciso que o leitor esteja comprometido com sua leitura, mantendo um posicionamento crítico sobre o que lê” (Junior; Higuchi, 2017, p. 109). Esse comprometimento vem carregado da subjetividade

do leitor, pois é ele que se projeta no texto através da leitura, ao fazê-lo traz consigo o que lhe compõe, incluindo a realidade a qual pertence.

No pensamento freireano, a subjetividade é fundamental para a percepção e construção da realidade. Segundo o autor:

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformação do real, **agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente**. Já não há como absolutizar nem uma nem outra (Freire, 2011, p. 42 – destaques nossos).

Por isso, (Freire, 2011) defende que alfabetizar (Letrar para os novos estudos do letramento) não é a compreensão mágica de palavras, nem doação de palavras pelo professor, para além disso, para ele, é um ato criador e político que exige esforço; tanto da leitura de mundo quanto da palavra. Isso implica a construção do sujeito com o mundo, pois perceber o mundo é perceber a si e tal percepção revela o inacabamento de ambos diante da diversidade.

Diante disso, o ensino escolar precisa considerar a objetividade e a subjetividade como relações dialéticas inseparáveis. Conforme Fortuna:

A escola é um espaço de encontro da diversidade. Neste encontro, **a subjetividade vai se constituindo, na medida em que se relaciona com outras subjetividades**. Diante das situações adversas da sociedade, a singularidade vai se construindo (2021, p. 89 - destaques nossos).

Com a literatura não é diferente, ela também carrega a diversidade e o encontro com ela ocorre por meio da leitura crítica que afeta o leitor e é afetado por ele, um encontro que visa à transformação do contexto imaginativo da obra literária e do contexto real do sujeito. A escola é um espaço essencial porque é nela que o sujeito-leitor tem possibilidade de ler o mundo e a palavra com um olhar crítico freireano, que busca superar os limites opressores em busca da humanização. Essencial, mas não o único. Bibliotecas públicas e comunitárias também são relevantes para a formação crítica do leitor.

Nessa constante busca, o educando deixa de ser passivo na vida e na leitura, constitui-se sujeito da ação. Fortuna (2021, p. 90) ressalta que: “A realidade é fruto da intervenção do sujeito na história.” Quando a escola reproduz a opressão, suprime-se do educando o direito dessa intervenção, logo, o coloca alheio à história, fazendo dele mero

espectador de uma leitura literária passiva que, apenas, transmite informações, porém sem significativas modificações humanizadoras.

Já a leitura literária crítica contribui com a transformação da realidade na medida em que coloca a objetividade e a subjetividade em diálogo, pois, quando não ocorre o movimento dialético entre ambos, a leitura não passa de um ato mecanizado que transita na ingenuidade, assim como a vida.

Freire (2011) defende que a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra, e na perspectiva do autor, o mundo não é algo dado, mas construído. A história não se delineou por caminhos neutros e involuntários. A materialidade e o tempo ocorrem com e sob a ação dos sujeitos, que deles não são apartados. Há relação intrínseca entre o sujeito, o tempo e a materialidade, nela se constrói a realidade proveniente da ação humana. O entendimento da realidade como algo já pronto coloca o ser humano em uma inércia que impede a sua humanização no sentido freireano.

Nessa relação está inserida a subjetividade que pressupõe a percepção crítica da realidade. No mesmo sentido, ela possibilita perceber criticamente o espaço ficcional de uma obra literária que se constrói no ato da leitura, pois o leitor é um sujeito ativo e participa da construção ficcional do texto lido ao oferecer a sua percepção de mundo. Com a subjetividade, ele traz para a leitura elementos da sua realidade e encontra no texto outros semelhantes e diferentes dos seus; esse encontro é proveniente do contexto da ficção e é acessado através da leitura crítica. Conforme Jouve (2013, p. 53), “Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade”. Nela está o leitor, ponto de partida da leitura.

Com isso, o leitor tem oportunidade de se encontrar no texto lido, pois vê sentido no que lê quando o lido dá sentido à sua realidade, que passa a lê-la de forma mais crítica, e essa crítica leva à busca pela transformação, pessoal e coletiva. Por isso, o ensino de literatura na escola deve explorar o que o texto e o leitor têm para oferecer um ao outro.

O leitor traz consigo a realidade a ser problematizada, em uma perspectiva freireana. O texto literário apresenta um espaço (também a ser problematizado) que encontra uma identificação por meio da alteridade entre leitor e texto. A leitura que precede a palavra (Freire, 2011), é a leitura que o sujeito faz dele mesmo no mundo. Com isso,

**[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura**, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. **A leitura de**

**um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo [...]** (Jouve, 2013, p. 53 - destaques nossos).

Por isso, a leitura crítica literária contribui com a construção do sujeito no ato da leitura, pois ele não está inerte na relação com o texto e com o mundo. Ao voltar para si, ele busca — na reflexão crítica — caminhos para superar os limites encontrados na sua realidade e, assim, é impelido a mudá-la. A leitura literária crítica tem em sua concretude a essência da modificação do leitor. O contrário seria o texto por ele mesmo, sem a extensão do sujeito.

Contudo, o texto literário é o espaço do encontro: (de um lado) a realidade; (do outro) a ficção, elas se encontram na dialética da leitura, onde o ponto de partida é o sujeito, pois é nele que está a percepção, é ele o ser a ser transformado. Diante disso, o corpo também é espaço, porque a leitura se manifesta nele. Para Zumthor (2007, p. 82), “minha percepção se encontra carregada de alguma coisa que não percebo nesse instante, alguma coisa que está inscrita na minha memória corporal”.

O corpo carrega a lembrança, por isso, Freire<sup>18</sup> se recorda da infância, do quintal e da sua primeira leitura de mundo, quando visita a casa onde morou no Recife — Pe. Exilado em Genebra, na Suíça, lembra que:

**Quando julgava que já esquecera aquele quintal, e que pouco tivesse a ver com ele, ele me ressurgiu**, em pleno exílio, numa tarde fria de inverno genebrino. Tarde em que, ao ler uma carta vinda do Recife, **de repente, como se mágica fosse, recuo no tempo e quase me vejo menino no quintal frondoso, aprendendo a ler com meu pai e mãe, escrevendo frases e palavras no chão sombreado pelas mangueiras**. Naquela tarde, como que descobri que minha saudade de minha terra tinha começado a ser preparada na relação que vivera com o meu quintal (Freire, 2003, p. 25 - destaques nossos).

A percepção do real também é resultado da acumulação memorial do corpo (Zumthor, 2007), o sujeito cria raízes no espaço que lhe pertence e, conforme (Freire, 2003, p. 22), “Porque sou um ser no mundo e com ele, tenho não um pedaço imediato do suporte mas possuo o meu mundo mais imediato e particular [...]” e, com isso, memórias afetivas, que buscam na interação com o espaço a transformação do sujeito e do mundo. No oposto disso, o ensino tradicional tenta, a todo custo, cortar essa raiz (a relação com a realidade), impondo ao educando-leitor outros mundos que não são o seu.

Por isso, ler não é identificar palavras, mas experimentar o texto mediado pela realidade. Dessa forma, o leitor se encontra no texto problematizando-o com o seu mundo.

---

<sup>18</sup> Freire relata essa visita no livro: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, publicado em 1981. E retoma essa lembrança no livro *À sombra desta mangueira*, publicado em 1995.

Assim, o ato de ler se torna construção da própria identidade, (Jouve, 2013). Para Barthes (2012, p. 33), “A leitura seria o gesto do corpo [...]”, a leitura que precede a palavra no pensamento freireano é aquela que o corpo realiza em contato com o mundo. Ler a realidade ou um texto é um gesto corporal, logo, ato subjetivo.

Nesse sentido, a leitura literária crítica contribui com a construção do sujeito autor e problematizador da sua história, dentro de uma perspectiva freireana. Ela contribui, conforme Jouve, para: “completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (2013, p. 54). Por isso, essa leitura crítica ocorre na relação dialética entre sujeito, mundo e texto.

Mas, para isso, é preciso empenho do leitor e do ensino escolar, que considera a realidade como canal de mediação para a leitura literária crítica e para a construção do conhecimento. Ao perceber a incompletude do texto e da própria realidade, o leitor é impulsionado, pela criticidade e imaginação, a agir sobre o mundo e a leitura, pois não é um leitor passivo. Essa ação se encontra na leitura subjetiva. Durante a leitura, o leitor oferece ao texto o que faz parte da sua realidade, ou seja:

O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagem a partir de indicações, em geral um tanto vagas no texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura (Jouve, 2013, p. 54).

Com efeito, a experiência da leitura se faz concreta quando o leitor preenche o texto e o texto constrói nele significado. Imaginar o cenário e os personagens é partir de um referencial que o leitor tem em si. Imaginar é a ação constante que se faz ao ler, por exemplo, o conto “O espelho <sup>19</sup>”, escrito por Machado de Assis (1839 – 1908), relata que:

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a sala era pequena, alumiada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árdus problemas do universo. Por que quatro ou cinco? (Assis, 2008, p. 104).

Ao ler esse pequeno trecho, “Certas operações de leitura exigem um investimento pessoal do leitor para andar bem” (Jouve, 2013, p. 54). A “casa”; o “morro”; “a sala

---

<sup>19</sup>Conto publicado na Gazeta de Notícias em 1882, posteriormente reunido em livro intitulado *Papéis avulsos*, também de 1882.

pequena, alumiada a velas” e o “o luar que vinha de fora” surgem espontaneamente na imaginação do leitor que adentra no espaço ficcional do texto. Por meio da subjetividade, cada leitor imagina o cenário e os personagens de maneiras distintas, mas todas têm relação com o real vivido de cada um.

Ainda conforme o conto: “Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação” (Assis, 2008, p. 104). Jacobina era o seu nome. Indagado pelos demais, entra na conversa desde que não o interrompessem, a sua narrativa linear começa dizendo que: “Cada criatura humana traz duas almas consigo” (Assis, 2008, p. 104). Tal afirmação rompe com aquilo que os personagens acreditavam, rompe, também, com o que o próprio leitor acredita. Isso leva a todos se questionarem (no plano ficcional) os personagens, (no plano real) o leitor: como assim duas almas?

Jacobina conta que era pobre e se tornou um alferes da Guarda Nacional quando tinha vinte e cinco anos, o que lhe trouxe ascensão social. A sua família ficou extremamente orgulhosa por causa da conquista dele. Tia Marcolina, que morava em um sítio distante, ficou radiante com a notícia e pediu que o sobrinho ficasse uns dias em sua casa, pois seria uma visita muito ilustre, além de sobrinho, agora, um alferes. O orgulho era tanto que ela pediu para colocar o móvel mais importante da casa no quarto que ficaria ilustre sobrinho. Era um espelho que veio para o Brasil em 1808, com D. João VI. Jacobina, assim o descreveu:

O espelho estava naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins esculpidos nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madrepérola e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom... (Assis, 2008, p. 106).

Por meio da descrição desse espelho, que está no espaço ficcional da obra, o leitor o imagina a partir do referencial que se encontra na sua realidade. O espelho que está na memória do leitor encontra o espelho descrito pelo narrador, ou seja, a palavra ganha corpo na literatura quando encontra o leitor e a subjetividade do leitor traz a percepção do contexto e do texto que se relacionam com a realidade, por meio da leitura que é encontro, (Zumthor, 2007). Cada leitor enxerga, pela imaginação, um espelho diferente porque cada um tem uma subjetividade, uma história e uma trajetória de vida. É com a leitura que o sujeito produz a imagem do quarto, da sala, do luar e do espelho, assim, o

ficcional frequenta o real e o real o ficcional de forma dialética, sua síntese está no leitor “resultante da acumulação memorial do corpo” (Zumthor, 2007, p. 82).

As imagens criadas na imaginação vêm da relação que o leitor construiu com o mundo real, que dá suporte a outro mundo: o ficcional. Conforme Jouve (2013, p. 54), “Essas imagens mentais, fundadas em nossa memória pessoal, têm necessariamente uma dimensão afetiva.” É uma dimensão que transita naquilo que faz parte do particular de cada leitor. Cada um enxerga o espelho de uma maneira; cada um aprende de uma maneira, porém, nesse contexto, o enxergar e o aprender têm o mesmo ponto de partida: o sujeito com a sua realidade.

Nela está a dimensão afetiva, porque o sujeito estabelece com o espaço e o tempo emoções que são resgatadas durante a leitura literária crítica, torna-se crítica quando o resultado dessa dimensão é a mudança de ação no espaço, no tempo, logo, na realidade, ou seja, se não gera esse movimento, não é crítica. O corpo quer reviver nas lembranças o real já vivido. Por isso, Freire, ao ler uma carta, no exílio em Genebra, recorda a sua infância no quintal da casa onde morou no Recife. É por isso que o leitor não é neutro no ato de ler, “Aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado [...] a leitura remete cada um a suas próprias lembranças” (Jouve, 2013, p. 55).

Nesse sentido, a literatura tem relação com o tempo, pois a palavra contém um tempo; da mesma forma, o leitor que se constrói no seu tempo histórico. E isso tem influência direta na leitura, com isso:

[...] a leitura literária se constitui como uma experiência humana que implica um sujeito leitor (histórico) em um repertório de experiências pessoais, que levam ao reconhecimento de uma subjetividade decorrente da relação entre texto e leitor (Santos, 2017, p. 25).

O leitor se constitui durante a leitura, afetando o texto e sendo afetado por ele. O seu repertório de experiências transita do vivido para o lido. A leitura crítica do mundo e do texto, em uma perspectiva freireana, contribui com a transformação do sujeito que estabelece com a realidade, o seu protagonismo, pois não é um *gauche*<sup>20</sup> no mundo. Segundo Salvador:

---

<sup>20</sup> *Gauche* – indivíduo sem determinação, incapaz. Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1987) usa esse termo no *Poema de sete faces*, onde escreveu: Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida (Andrade, 2010, p. 21).

O hábito de leitura tem profundas ligações com a transformação do indivíduo e sua realidade social. Possivelmente, ele democratiza o conhecimento e aponta alternativas para a solidificação de uma sociedade mais justa, fraterna, inclusiva e igualitária. O ser humano com um extenso repertório de leitura, dificilmente, será submisso e ficará calado diante das desigualdades imposta por um mundo desumano e injusto (2013, p. 95).

A leitura literária crítica promove a humanização do sujeito, pois, sendo crítica, problematiza o mundo a ser transformado, Freire (1979), onde a realidade concreta se apresenta na relação dialética entre objetividade e subjetividade, Freire (1981), essa relação está intrínseca ao ato de ler porque constrói o sujeito ativo; imprescindível para a dinâmica da leitura e da vida.

### 3.4 A literatura como direito

Em 1988, o crítico literário Antonio Candido (1918 – 2017) publicou um texto intitulado “O direito à literatura.” Nele, Candido fez reflexões sobre o que é essencial para o ser humano. Ao indagar sobre direitos humanos, o autor ressalta que a humanidade chegou a um momento em que é possível resolver problemas sociais que não eram impossíveis em outros momentos da história, devido à falta de muitos recursos que se têm atualmente. Mas, dispor de recursos não significa fazer o bem comum, em muitos casos o poder e o lucro estão acima desse bem dito como comum. A distribuição de alimentos é um problema material, mas a irracionalidade denota um comportamento desumano e o econômico sobrepõe o que é direto.

Nesse sentido, (Candido, 2011) lembra que os mesmos meios que geram o progresso podem, também, promover a degradação, logo, a desigualdade, onde uma minoria é privilegiada e a maioria é explorada. Para o autor:

E de fato, durante muito tempo acreditou-se que, removidos uns tantos obstáculos, como a ignorância e os sistemas despóticos de governo, as conquistas do progresso seriam canalizadas no rumo imaginado pelos utopistas, porque a instrução, o saber e a técnica levariam necessariamente à felicidade coletiva. No entanto, **mesmo onde estes obstáculos foram removidos a barbárie continuou entre os homens** (Candido, 2011, p. 172 – destaques nossos).

O imaginário e a ação construíram o mundo em que se vive hoje, mas o interesse individual tem comprometido aquilo que seria direito de todos, como a educação, alimentação, crença religiosa, etc. É direito humano aquilo que é essencial para a

construção histórica do sujeito, assim como a sua liberdade. Em uma perspectiva otimista, Candido aponta que:

[...] nós sabemos que hoje os meios materiais necessários para nos aproximarmos desse estágio melhor existem, e que muito do que era simples utopia se tornou possibilidade real. [...] **Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade**, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra (2011, p. 172 – destaques nossos).

Em outra perspectiva, o que se vê são práticas desumanas, onde o outro é visto como coisa inferior, portanto, não tem os mesmos direitos de quem domina, deve ser dominado e preparado — inclusive na escola — para servir. O direito se torna privilégio de uma classe que visa perpetuar a dominação da outra. O discurso dominante fala de igualdade, mas na prática dissemina a desigualdade, contradição que revela um testemunho inautêntico, (Freire, 2021). Para Candido:

[...] **a desigualdade é insuportável** e pode ser atenuada consideravelmente no estágio atual dos recursos técnicos e de organização. Nesse sentido, talvez se possa falar em progresso no sentimento do próximo, mesmo sem a disposição correspondente de agir em consonância. E aí entra o problema dos que lutam para que isso aconteça, ou seja: entra o problema dos direitos humanos (2011, p. 174 – destaques nossos).

Mas, lutar por direitos não significa conquistar o acesso àquilo que humaniza. É preciso lutar também para que o objeto conquistado seja humanizador. A educação, por exemplo, é um direito que deve ter como objetivo a humanização e a transformação da realidade (Freire, 2013), mas muitas vezes ela é meio de dominação, assim, a emancipação, que seria construída através dela, fica comprometida por um ensino autoritário. Nesse caso, o direito foi garantido, mas a educação libertadora não.

Com isso, o acesso à educação é garantido por lei, mas para atender interesses. A liberdade que ela deveria construir com os sujeitos se torna evanescente. Revela-se, assim, um direito que não é autêntico. Candido (2011, p. 174) ressalta que: “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideremos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”.

Mas, o que é indispensável? Ao refletir sobre bens e direitos humanos, Candido se fundamenta no padre dominicano Louis-Joseph Lebret (1897 – 1966)<sup>21</sup>. Pe. Lebret

---

<sup>21</sup> Padre Lebret criou o centro de pesquisas e ações econômicas “Economia e Humanismo”, em 1942. Se preocupava com o desenvolvimento global na perspectiva católica e atuou em diversos países, incluindo o Brasil, onde Candido teve a oportunidade de conviver com ele entre 1940 e 1960.

considerava algumas necessidades fundamentais aos seres humanos. A esse respeito, Alfredo Bosi (1936 – 2021) lembra que:

Entre as necessidades pessoais, considerem-se, em primeiro lugar, as necessidades *irredutíveis* ou *incompressíveis*. A sua não satisfação engendra o estiolamento e, no limite, a morte. Lebrez as enumera: (1) uma quantidade de alimentos suficiente em calorias, proteínas, glúcidos e lípidios; (2) vestimenta de trabalho e lazer; (3) vestimenta íntima capaz de manter o calor nos períodos de frio e umidade; (4) alojamento protetor sadio e sem promiscuidade; (5) mobilidade básica; (6) comodidades domésticas indispensáveis, como água, luz, calor. Nesse item são listados também as comodidades externas como a proximidade de serviços, incluindo farmácias e médicos de bairro; (7) o trabalho regular; (8) a vida cultural, a educação básica, a leitura, o conhecimento histórico, político e religioso, em suma, a instrução (Bosi, 2012, p. 256 – 257 – destaques do autor, grifos nossos).

A leitura, o conhecimento histórico, político e religioso, conforme a enumeração proposta por Pe. Lebrez e ressaltada por Bosi, são necessidades, portanto, direitos humanos, assim como o trabalho, a moradia e a saúde. Essenciais, porque contribuem com o desenvolvimento do sujeito em permanente processo de construção humana. Conforme Bosi: “Uma outra classe de necessidades pessoais é chamada de necessidades de dignidade [...] Lebrez julgava que o domínio de uma arte e a capacidade de compreender uma obra literária também integram as necessidades de dignidade” (2012, p. 257).

Reconhecer a alimentação, a moradia, a instrução como necessidades humanas é natural. Mas, entender a literatura como necessidade parece fugir daquilo que configura ser essencial para a dignidade humana. Por isso, (Candido, 2011) buscou refletir se a literatura de fato é uma necessidade. O autor fez uma distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”. Para Candido (2011, p. 175): “Certos bens são obviamente incompressíveis, como alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas.”

Pensar a literatura como um bem incompressível é reconhecer que ela não pode ser negada, pois é um direito. Mas, o que é literatura para Candido? Segundo o próprio autor são:

**[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.** Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto

é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (Candido, 2011, p. 176 – destaques nossos).

Com isso, entende-se que a literatura é manifestação humana que se fundamenta no próprio ser humano. Por isso, o trabalho com a literatura, na escola ou não, deve ter o ser humano como início e fim. Todas as escolas públicas deveriam ter a matéria específica de literatura, para que, com ela e a partir do real, os alunos pudessem problematizar a realidade e, entrando em contato com as mais diversas manifestações humanas — na escrita — eles passassem a entender a si e à sua relação com o mundo.

Nessa perspectiva, em relação ao pensamento de Candido, Márcia Machado ressalta que:

Em sua reflexão o crítico literário destaca enfaticamente a dimensão cognitiva da literatura e o seu papel formativo. Como forma de conhecimento, no sentido de compreensão e de esclarecimento, **ela é meio e instrumento de formação e de educação, de enriquecimento de visão de mundo e de sensibilidade.** Enfim, pode contribuir para a formação da personalidade, adquirindo uma função social específica, seja para atender a determinadas necessidades de fantasia que tem o homem, seja pelo educativo que pode desempenhar num sentido amplo (Machado, 2023, p. 168 – destaques nossos).

Esse “enriquecimento de visão de mundo” busca na literatura aquilo que é próprio da realidade e, quando o leitor encontra no texto literário questionamentos da realidade, reflete e a transforma, tem-se a função social e prática da literatura. Ela está presente na realidade pessoal e no cotidiano: “[...] está presente em cada um de nós [...] se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance” (Candido, 2011, p. 177).

Mas, é importante ressaltar que a literatura estando no cotidiano, em sua forma ampliada, como aponta o autor, não significa que ela é mecanizada, pelo contrário, além de direito, ela é meio que contribui com a construção humana, pois é dessa humanidade que ela nasce e para ela deve voltar: problematizando-a. Conforme o autor: “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (Candido, 2011, p. 177). Com efeito, a sociedade está presente na literatura e a literatura na sociedade, uma exerce influência sobre a outra, (Candido, 1967).

Sob tal ótica, os desafios do tempo e da materialidade estão presentes na literatura, advêm da leitura que o autor — sujeito histórico — faz da realidade. O leitor também lê a obra por meio da leitura que faz da sua realidade, assim, tanto o autor quanto o leitor podem problematizá-la através daquilo que está manifestado na obra literária. O leitor, a

obra e o autor não são neutros e estão em constante movimento com o mundo real. Segundo o crítico literário:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, de poesia e da ação dramática. **A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas** (Candido, 2011, p. 177 – destaques nossos).

Há nesse movimento uma dialética literária que se prende à realidade. Ela visa à transformação do sujeito e à construção da sociedade, onde o universo da ficção não é algo dado ou estático, mas está em movimento e é construído por sujeitos que agem sobre ela.

Nesse sentido, a literatura contribui com o processo de humanização na perspectiva freireana e é um direito humano no sentido ressaltado por Candido, portanto, é fundamental e complexa porque está ancorada na própria vida. Enquanto estrutura e significado, a literatura tem a realidade como matéria-prima para a sua composição. A sua forma de expressar é um modo de pronunciar o mundo, no sentido freireano, que tem como objetivo modificá-lo, (Freire, 2013). E sendo ela uma forma de conhecimento, possibilita a reflexão que leva à ação crítica transformadora.

Diante disso, a literatura, além de direito, é diálogo com a própria existência. Ela estabelece uma relação direta com a vida, “da qual é imagem e transfiguração” (Candido, 1988, p. 178). Portanto, a palavra organizada em texto literário possibilita esse diálogo; que leva à reflexão e ação; que parte do mundo real; que transita no ficcional e volta ao real a fim de transformar e, isso, é um direito humano.

### 3.5 A literatura na sociedade

Antonio Candido publicou, em 1957, o livro *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, uma das obras mais importantes do estudo da literatura que reflete sobre a identidade nacional da arte literária brasileira. Nessa obra, o autor defende a existência do triângulo “autor-obra-público”; um sistema literário dinâmico no processo da construção e da recepção da literatura.

Para o autor, a literatura é um sistema que se distingue em “manifestações literárias, de literatura propriamente dita” (Candido, 2000, p. 23). Esse sistema liga obras literárias que se manifestam historicamente por meio da sociedade, o que traz para a

literatura um aspecto orgânico da civilização em união, que permite reconhecer o pensamento social de uma determinada época; sistema que liga obras por denominadores comuns, (Candido, 2000).

Entre eles se distinguem: **a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores**, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; **um mecanismo transmissor**, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros. **O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura**, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade (Candido, 2000, p. 23 – destaques nossos).

Nessa perspectiva, a literatura propicia uma leitura ampla da realidade, que leva à leitura crítica dela por parte do leitor. Mas, é importante ressaltar que essa leitura parte da realidade do indivíduo e volta-se a ela problematizada; o que — no pensamento freireano — estabelece uma relação dialética entre a reflexão e ação. Não diferente disso, (Candido, 1967) entende que a literatura tem compromisso com a sociedade, dessa forma, o fazer literário está ligado à vida, logo, à realidade concreta. Ela se faz nessa realidade criando mundos imaginários.

Para Lajolo: “[...] a criação literária nasce de uma imaginação ancorada na realidade” (2018, p. 59). Nesse aspecto, a literatura é expressão que demarca, pela sua universalidade, a realidade e o tempo esboçados em um sistema literário, (Candido, 2000), que forma a tradição literária de uma nação. Por isso, um autor cria a sua obra a partir da realidade, ou seja, ele transforma, pela palavra, a sua experiência com o real em literatura.

A obra literária é resultado dessa transformação, porém ela não se constitui apenas da realidade, mas também do diálogo com tempos anteriores, (Lajolo, 2018). Nela, situações do cotidiano se tornam objetos de reflexão. E nesse contexto, “A obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição” (Candido, 1967, p. 35).

Uma atividade social simples, corriqueira, ganha notoriedade em um romance, conto e poesia. É o caso do poema *Morte do leiteiro*, de Carlos Drummond de Andrade:

Há pouco leite no país,  
é preciso entregá-lo cedo.

Há muita sede no país,  
 é preciso entregá-lo cedo.  
 Há no país uma legenda,  
 que ladrão se mata com tiro (2010, p. 178).

Nos dois primeiros versos, o poeta denuncia a falta de alimento no país e a urgência para entregá-lo, pois quem tem fome tem pressa. Mas, os dois últimos versos quebram a linearidade de pensamento dos demais e fazem nova denúncia, agora, de outro problema social: a violência. Drummond transforma a fome e a violência em matéria literária. A realidade se transfigura em palavras e versos, que nela ancorados permitem novas reflexões que podem levar às ações diante dos porquês.

Mais adiante, o poeta traz a entrega do leite, deixando suspensa a sua denúncia da estrofe anterior.

Então o moço que é leiteiro  
 de madrugada com sua lata  
 sai correndo e distribuindo  
 leite bom para gente ruim.  
 Sua lata, suas garrafas,  
 e seus sapatos de borracha  
 vão dizendo aos homens no sono  
 que alguém acordou cedinho  
 e veio do último subúrbio  
 trazer o leite mais frio  
 e mais alvo da melhor vaca  
 para todos criarem força  
 na luta brava da cidade (Drummond, 2010, p. 178).

Nessa estrofe surge a personagem que entrega o alimento sem fazer distinção de quem vai bebê-lo; o melhor leite para “gente ruim.” Entrega o leite cedo, passos levemente mineiros, não quer acordar a vizinhança. Mas, diante da violência já anunciada, a sociedade dorme com a sensação de insegurança. O medo faz parte da rotina da cidade. Ao passar de casa em casa, cachorros latem, um ou outro morador acorda e volta a dormir.

Mas este acordou em pânico  
 (ladrões infestam o bairro),  
 não quis saber de mais nada.  
 O revólver da gaveta  
 saltou para sua mão.  
 Ladrão? se pega com tiro.  
 Os tiros na madrugada  
 liquidaram meu leiteiro.  
 Se era noivo, se era virgem,  
 se era alegre, se era bom,  
 não sei,  
 é tarde para saber (Drummond, 2010, p. 180).

Novamente, o discurso social é salientado: “Ladrão? se pega com tiro”. O sangue de um inocente se mistura com o leite alvo. O alimento que dá a vida, ao ser entregue, tira a vida daquele que o entrega. Foi-se o leiteiro, a vida, o leite; fica a violência, que de casa em casa amedronta e cria o olhar desconfiado do outro; visto como estranho e não como o “meu” leiteiro, pronome que traz a ideia de posse da vida e de afeto daqueles que se compadecem do pobre entregador. Olhar pronto, que não permite enxergar a importância desse outro, olhar que não vê a humanidade como construção coletiva. Olhar que impede de ver em si a importância do outro.

Na última estrofe, Drummond ressalta:

Da garrafa estilhaçada,  
no ladrilho já sereno  
escorre uma coisa espessa  
que é leite, sangue... não sei.  
Por entre objetos confusos,  
mal redimidos da noite,  
duas cores se procuram,  
suavemente se tocam,  
amorosamente se enlaçam,  
formando um terceiro tom  
a que chamamos aurora (Drummond, 2010, p. 181).

Aurora é a última palavra desse poema. Ela carrega o novo que se apresenta e, com ele, a possibilidade de o melhor acontecer. Ela carrega a esperança utópica no sentido blochiano do mundo melhor, da construção de uma sociedade possível, de olhares que se contradizem e, na contradição, buscam sínteses para uma prática social mais humana. Poemas como esse revelam o compromisso da literatura com a realidade criticamente refletida, logo, com a vida.

Nesse sentido, o leitor se encontra diante do espaço ficcional que tem relação, em alguma medida, com a sua realidade. E, assim, traz para a leitura elementos do real, isso porque o autor construiu a sua obra a partir da leitura que ele fez do mundo real, material. Mundo historicamente construído por sujeitos, também históricos. Por isso, o leitor se identifica ou não com o que está lendo. O autor dialoga com o leitor na medida em que ambos encontram na obra vestígios da realidade, inerentes ao mundo de cada um.

Nessa dinâmica, a obra tem papel social quando, partindo da realidade, volta-se a ela, problematizando-a, transformando-a. Tanto o mundo real quanto a literatura não são estáticos, modificam e são modificados pelo movimento social. O leitor, também, não é inerte, mas agente transformador do que vive e do que lê. Candido ressalta que:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. **A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo** (Candido, 1967, p. 86 – 87 – destaques nossos).

Diante dessa assertiva, a realidade se constitui fonte de reflexão, criação e interpretação na literatura; uma não está apartada da outra. Nelas, os leitores transitam no mundo real e ficcional, encontram nessa aquilo que permite refletir sobre aquela. Conforme Freire:

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (Freire, 2013, p. 128).

A criação, entendida como práxis autêntica no pensamento freireano, implica transformação. Nesse sentido, pode-se afirmar que a tríade proposta por Candido “autor-obra-público” tem a realidade como ponto de encontro e o diálogo na literatura nasce dela.

Por isso, a literatura é uma ação social que tem em seu bojo a experiência humana. Está diretamente ligada à vida, tendo em vista as contradições e tensões resultantes do ato de viver. (Candido, 2012) chama a atenção para dois outros enfoques da literatura: o estudo da estrutura e o da função social. Para o autor:

O primeiro pode ser comparativamente mais estático do que o segundo, que evocaria certas noções em cadeia, de cunho mais dinâmico, como: atuação, processo, secessão, história. Evocaria a ideia de pertinência e de adequação à finalidade; e daí bastaria um passo para chegar à ideia de valor, posta entre parênteses pelas tendências estruturalistas. Mais ainda: a ideia de função provoca não apenas uma certa inclinação para o lado do valor, mas para o lado da pessoa; no caso, o escritor (que *produz* a obra) e o leitor, coletivamente o público (que recebe o seu impacto) (Candido, 2012, p. 81 – destaque do autor).

Impacto que deve ter como finalidade a humanização, dialogando com o pensamento freireano. Para (Candido, 2012), a literatura tem função humanizadora e configura no próprio ser a sua humanidade e, assim, uma obra literária pode influenciar a sociedade de forma positiva ou não. A estrutura tem a sua relevância nos estudos literários, mas a função não pode ser desconsiderada, pois, como afirma Candido:

[...] a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto *se forma* a partir do contexto, até construir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos (Candido, 2012, p. 82 – destaques do autor, grifos nossos).

Esse contexto é o próprio mundo, suporte da existência, (Freire, 2003). A literatura está inevitavelmente ligada à vida, a palavra, na literatura, leva à reflexão do mundo real, logo, permite que sujeitos pensem a realidade e a modifiquem. Esse movimento faz da palavra elemento fundamental perante a ação do sujeito. A palavra que leva à mudança está diretamente relacionada ao agir. Para Freire: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2013, p.107). Não um mundo distante, mas possível e verdadeiro que se constrói no agora.

Na palavra escrita está inserido aquilo que é humano. E nesse sentido, (Candido, 2012) entende que a obra literária tem força humanizadora, não é apenas objeto do conhecimento, mas também “síntese e projeção da experiência humana [...] Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (Candido, 2012, p. 82).

Nessa perspectiva, uma das funções da palavra e da literatura é atuar na construção humana. Por isso, o autor defende que o universo da ficção é uma necessidade (Candido, 2011), pois a fantasia encontra na realidade atributos que advêm do humano, dos seus questionamentos e desejos. Ressalta ainda que:

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. Sabemos que um grande número de mitos, lendas e contos são etiológicos, isto é, são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade (Candido, 2012, p. 83).

Esse vínculo demonstra que a literatura ajuda a questionar o mundo real, mas não de forma ingênua, portanto, exige-se uma leitura crítica que possibilita um olhar crítico sobre ele, ou seja, a literatura nasce da realidade e permite refletir e agir sobre ela através da *leitura crítica-praxiológica*<sup>22</sup> porque essa realidade está no leitor e na obra, pois

---

<sup>22</sup> Termo cunhado aqui. A leitura literária encontra na realidade elementos que a configuram. Provoca o leitor e dá sentido ao texto e o texto ao leitor.

vestígios do mundo real se apresentam ao espaço ficcional que a literatura construiu e oferece ao leitor para questioná-lo.

Espaço que compartilha diferentes olhares sobre o mundo e, assim, torna-se diálogo; de um lado, o leitor, do outro, o autor, ambos constroem sentidos em torno da literatura e nas suas relações com o mundo. Conforme Lajolo: “O mundo representado na literatura — por mais simbólico que seja — nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social” (2018, p. 58).

Assim, pode-se afirmar que é a realidade que medeia a produção literária, dela nascem os personagens, o cenário, a narrativa, com as suas contradições e tensões, temporais e materiais.

Mas, não é o autor que oferece ou doa a sua visão do real ao leitor. Cada um, com a sua percepção de mundo, encontra no texto literário aquilo que lhe é significativo. O texto se torna o ponto de encontro de realidades diversas, que constitui a sociedade dentro da singularidade intersubjetiva. Conforme Lajolo:

A literatura é porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (Lajolo, 2018, p. 56).

Dessa maneira, a literatura se estende à realidade do leitor, marcando-o para novas leituras: de texto e de mundo. Ela é um ato criador que dá voz às diversas instâncias sociais, tanto para transmitir modelos idealizados, quanto para questionar e valorizar vozes que são marginalizadas e que anseiam por um mundo melhor e que pode ser construído a partir da leitura crítica que dele se faz, crítica porque impele para transformação prática. A literatura na sociedade contribui para desejar esse mundo mais humano, não apenas constrói caminhos para materializá-lo, ela exprime algo no sujeito e atua sua própria formação, (Candido, 2012).

A literatura compartilha com a sociedade a utopia concreta, no sentido blochiano, de um mundo futuro que se constrói coletivamente no presente. O poema “Mãos dadas”, de Drummond, também permite refletir sobre tal construção. Nele, o poeta escreveu:

Não serei poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas (2010, p. 158).

Não é um devaneio utópico que se estabelece no nada, mas na realidade percebida e construída com o outro, que tem em seu bojo a transformação, no seu aspecto freireano. Ir além para ser mais com esse outro, “de mãos dadas”, conforme o poeta.

Nesse sentido, segundo Candido (2012, p. 83): “O devaneio (rêverie) se incorpora à imaginação poética e acaba na criação de semelhantes imagens; mas o seu ponto de partida é a realidade sensível do mundo, ao qual se liga assim necessariamente.” Por isso, a realidade e a imaginação estão intimamente unidas; uma contribui com a reflexão da outra, na materialidade e no tempo que o sujeito tem. Essa reflexão vela à recusa e ajuda a modificar o que a história tem carregado de modelos opressores.

Dessa forma, entende-se que é partindo da realidade concreta, do agora, que se realizam novos mundos, que também exigiram novos desafios em seu tempo presente. Partir dela é iniciar com o que se tem, no momento em que se vive, em comunhão com os demais, portanto, em sociedade. Noutra verso, o poeta escreveu: “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (Drummond, 2010, p. 158).

É nesse tempo que a transformação transita. Nele, as palavras circulam, assim como nos mais diversos contextos da sociedade. Elas narram histórias reais e inventadas. Por meio delas, o sujeito expressa o que sente e, com elas, sabe-se qual era o pensamento de um povo antigo. A palavra carrega um tempo que se foi e possibilita a construção de novos, através da leitura crítica e da ação do sujeito. A palavra literária, nascida do tempo presente — sua matéria —, permite o diálogo com o que foi construído. É por meio da palavra que o diálogo acontece, ele é um fenômeno humano estabelecido na palavra, (Freire, 2013).

Para o autor, ela é mais que um meio, pois carrega em sua verdade, sendo autêntica, potencialidades para a transformação libertadora, ou seja, a palavra encontra na vida a sua dimensão modificadora. Nesse aspecto, a literatura nasce da realidade e do diálogo com o tempo, (Lajolo, 2018).

Por outro lado, (Freire, 2013) revela que a palavra pode ser inautêntica e não leva à transformação. Nela não há reflexão e ação, limita-se ao automático. Para o autor, esse tipo de palavra é oca, pois não pronuncia o mundo e não tem compromisso com a mudança. Conforme Lajolo (2018, p. 59), “[...] o compromisso da literatura com o mundo possível não abandona o projeto de fazer do presente seu ponto de partida ou chegada.”

Esse mundo possível é utópico e carrega elementos que o constituem: “a matéria”, “o tempo”, “os homens” e a “vida presente”, conforme registrado nos versos de Drummond.

Diante disso, são homens e mulheres que estão na relação direta com a matéria e o tempo, são sujeitos criadores da arte literária, leem a realidade e produzem a ficção que será lida e refletida por seus receptores, os leitores, que não são passivos diante dessa. Por isso, a tríade proposta por Candido “autor-obra-público” é relevante e deve ter a realidade como ponto de partida e, assim sendo, deve buscar a transformação crítica, tendo em vista a humanização.

### **3.6 A escola como espaço de diálogo**

A escola é um espaço físico e temporal onde os sujeitos compartilham a existência. Nela, cada um tem oportunidade de revelar o seu olhar, a sua leitura sobre o mundo, que se complementa no olhar do outro. Mais do que revelar, na escola, o ser humano pode se humanizar e construir, juntos, novas perspectivas de mundo, problematizando-o ao ter como caminho o diálogo em uma concepção crítica freireana.

Segundo Santos (2023, p. 35), “A escola é um espaço de convivência, onde as relações transitam na coletividade do encontro”. Desse modo, ela deveria ser um ambiente humanizador, mas não no sentido vazio, e sim no entendimento freireano que busca a humanização, relacionando-se à construção do mundo e do sujeito que é transformado nessa ação dialética. Humanizador, porque deve buscar aquilo que é ontológico: o pensamento crítico, a liberdade, o diálogo, a cultura, etc. Por isso, é um espaço de humanização, pois deve promover a transformação através da reflexão e da ação, (Freire, 2013).

Mas, essa transformação não ocorre de forma mecânica, nem com sujeitos isolados; menos ainda, impondo uma visão de mundo sobre o outro (como as escolas e universidades têm feito). Por outro lado, no ambiente escolar, deve-se praticar o pensamento coletivo através do diálogo, onde um comunica ao outro a sua realidade a ser modificada. Quando a escola não transforma a realidade, apenas reproduz o que já está imposto. Conforme Santos: “A escola é um espaço de encontro e troca, nela, os sujeitos são formados e transformados” (2022, p. 5).

E, nesse encontro, ela estabelece um diálogo que parte da realidade do educando, voltando-se a ela por meio da ação. É um encontro que tira o sujeito da passividade imposta pela atual escola. Encontro que promove o pensar com o outro e não impõe um

modo prévio de pensamento sobre sujeitos inertes. No ambiente escolar transitam sujeitos pensantes, mas muitas vezes são ignorados pela atual escola que — em seu cotidiano mecanizado —, desconsidera e anula o protagonismo de seus estudantes.

Para Freire (1983, p. 45), “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário.” Mas, na escola do pensamento mecanizado, se vê o contrário.

No sentido freireano, a escola é o lugar de pensar criticamente, que se opõe à ideia de transferir conhecimento, pois esse é construído pelos sujeitos. Por isso, ela jamais deve ser o espaço que transfere ou impõe algo sobre os educandos. Isso não é ensinar, porque ensinar não é transferência de conhecimento (Freire, 2021)<sup>23</sup>. Esse entendimento é fundamental no pensamento freireano, principalmente na formação docente com base progressista.

O ambiente escolar se torna um mundo de possibilidades na medida em que traz em seu bojo diversas realidades propiciadas pelo encontro na escola; mundo que encontra reciprocidade no diálogo com o outro. Acolher o outro como igual faz parte do ato de ensinar em uma perspectiva progressista, pois permite que o sujeito traga para a escola a sua história e não busque aquilo que é distante da sua realidade. Por isso, Freire (2021, p. 47) ressalta que:

Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

A sala de aula muitas vezes é o único espaço em que o aluno e a aluna têm para refletir, expor as suas ideias, a sua criatividade. A escola que transfere o conhecimento, anula o sujeito e o mundo a ser construído, não é dialógica, pois não reconhece o outro como um interlocutor ativo e protagonista, logo, não o vê como ser histórico que não passa de um objeto passivo, que nada oferece, por isso, vai à escola para receber, por transferência, o que não tem: o saber.

Esse saber transferido se torna vazio para os educandos e útil para aqueles que o impõem, porque perpetua, pelo ensino, a dominação pela bitola da legitimidade. Com isso, os estudantes não encontram sentido prático no que está sendo transferido,

---

<sup>23</sup> Ver Paulo FREIRE (2021, p. 47 – 49).

exatamente por ser uma transmissão. Quando o saber tem sentido para os educandos? Quando ele parte dos próprios alunos e suas realidades. E encontra caminhos na epistemologia para a mudança, agindo no tempo e na materialidade da história individual. Torna-se um saber onde o aluno se percebe nele, e a escola se constitui o espaço de encontro de sujeitos e o encontro com o conhecimento modificador. O saber criativo tem os educandos e os educadores como agentes de sua construção, por isso, deve-se ressaltar, conforme Freire (2021, p. 47), que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O ambiente escolar contemporâneo cria as possibilidades para essa produção e construção? Quando os educandos, apenas, recebem passivamente o que o educador transfere, tornam-se oprimidos, e a instituição de ensino, um ambiente infértil que rompe com as possibilidades de criação. Dessa forma, não há comunicação e nem diálogo, logo, não há educação que busca a humanização. Para Freire: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1983, p. 46).

A escola que busca o diálogo, através de uma educação significativa, transita no pensar certo. Para (Freire, 2021), o pensar certo é um movimento dialético entre o pensar criticamente e a prática. Não é uma forma de pensar em devaneios, pelo contrário, tem por objetivo a realização do pensado e refletido pelo viés crítico. Segundo o autor: “Pensar certo é fazer certo” (Freire, 2021, p. 35). Fazer certo nessa perspectiva é ter compromisso ético com a prática, é construir com o outro, é criar caminhos práticos para a compreensão e realização do mundo, é, portanto, diálogo.

Por outro lado, não há pensar certo na transferência do conteúdo escolar, conseqüentemente, não há espaço para o pensar certo em políticas curriculares que decidem o que é bom para os alunos e o que eles devem e não devem aprender, porque tais ações, sempre, partirão daquilo que não pertence à realidade dos educandos.

Dessa forma, a efetivação prática do conhecimento dá lugar para uma formação que busca atender (pela opressão) demandas que não são as dos educandos. E, assim, a construção do conhecimento fica comprometida, reproduzindo e não transformando. Por isso, não é o currículo imposto ou o professor que pensam pelo aluno, mas todos pensam juntos e têm a realidade como canal de mediação. Conforme Freire: “Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos” (2021, p. 38).

Nesse sentido, compreende-se que o diálogo é fundamental, é ele que estabelece e materializa o encontro entre educador e educando mediados pela realidade, pensando e fazendo o certo é que se modifica a vida de ambos. Ele permite a coparticipação Freire (2021), dos sujeitos para entender essa realidade de forma ativa. Com o pensar certo, o conhecimento é construído coletivamente no ambiente escolar, o oposto leva à transferência e anula a participação dos educandos no processo humanizador de aprender. Eles são vistos como aqueles que não sabem e vão à escola para aprender. Mas, aprender o quê? E para servir a quem?

A escola, sendo uma instituição social, acaba se tornando espaço para a dominação coletiva, onde transita, com muita força, o pensar errado. Essa dominação impõe na sociedade, através da escola, o certo e o errado, o que deve ou não aprender. Por meio dela, aprende-se a disciplina, a técnica, a competição, o desenvolvimento de competências que serão exploradas futuramente na indústria. A escola do pensar errado prepara o aluno e a aluna para o mercado de trabalho e não para a humanização.

Nesse modelo de escola, o mérito se torna instrumento de culpa, pois a incompetência recai nos educandos, sob a justificativa de que não souberam aproveitar o que a escola lhes ofereceu. Essa é a tendência da escola tradicional. Ela reproduz de forma oculta e explícita a opressão ancorada no pensar errado, que olha para os alunos e professores como coisas.

Por outro lado, a escola do pensar certo reconhece o outro como igual (sem isso não haveria diálogo), pois, refletindo e pensando criticamente juntos, os sujeitos superam os seus limites. Ninguém está sozinho, isolado em sua razão superior. Freire ressalta que: “Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos” (1983, p. 44).

Assim, pensar certo é um ato dialético que exige o encontro de sujeitos que utilizam a linguagem para comunicar aquilo que é objeto do pensamento. Na escola, esse objeto é a própria vivência, onde seres conscientes buscam refletir e agir na relação histórica e material com o mundo. Segundo Freire: “O homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros, que também atuam, pensam e falam” (1983, p. 44). Para além dessa perspectiva, antes de atuar, pensar e falar, os seres humanos leem a realidade, e essa leitura, sendo crítica, impulsiona as demais ações.

Portanto, a escola do pensar certo contribui com a construção do sujeito atuante. Ela considera a realidade a ser pensada e mudada. Essa escola não está atrelada a modelos

preestabelecidos, onde o conhecimento é produto pronto para ser entregue aos educandos. Ela não separa o sujeito de suas vivências e busca a transformação do mundo por meio da transformação dos alunos e das alunas.

### **3.7 Literatura e ensino na construção do sujeito**

A literatura, no ensino escolar, precisa ter como ponto de partida e objetivo o educando e a educanda. O trabalho com a literatura, nesse ambiente, não trilha um caminho de “faz de conta”; sem relação com a vida real dos educandos, mas é um fazer acontecer que modifica o mundo concreto. No entanto, essa ação deve-se distanciar do fazer mecanizado, que não problematiza o mundo.

Todo trabalho com a literatura, seja na escola ou não, passa pelo ato de ler. Ler é um processo complexo, dinâmico e social, nele está inserido o próprio sujeito com a sua relação com o mundo. Não há leitura sem sujeito nem sujeito sem mundo. Por isso, o ato de ler precisa ser significativo para os educandos e educandas, que constroem com outros leitores reflexões e ações — advindas da leitura —, ler então, se torna fundamental para construir sujeitos ativos em seu tempo histórico e material.

Mas, o que é ler? Como a escola trabalha esse ato tão importante? A literatura nasce da experiência do autor com o mundo concreto e histórico, portanto, humano. E exatamente por ser humano, esse mundo comunica algo, (Freire, 1983). Com isso, aquilo que o mundo comunica exige o receptor que buscará, através do ato de ler, interpretar e agir sobre o interpretado. Ler, nesse sentido, é estabelecer relação com as vivências dos sujeitos. Essa relação é dialógica, porque (de um lado) se tem a experiência do autor, (do outro) a do leitor, e a literatura é o entrelaçamento dessas experiências.

Diante disso, ler implica reciprocidade e não imposição. A leitura de mundo do autor não é melhor que a leitura de mundo do leitor, porém, uma se completa na outra e pode levar a uma síntese ampliada do mundo real. Para Alves: “[...] toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente” (2013, p. 36).

Nesse sentido, ler é transitar em experiências. Pode-se afirmar que ler não é um ato de separação entre sujeito e texto, e entre texto e mundo, logo, constitui a incorporação de um no outro: sujeito, texto e mundo. Assim sendo, ler, na escola, não deve negar o sujeito e o seu mundo, pois ambos estão presos dialeticamente, (Freire, 2003). Zumthor

afirma que: “A leitura não é um ato separado nem uma operação abstrata” (2007, p. 62). Ela transita na experiência concreta da vida, ou seja, na realidade, e constrói, a partir dela, novas realidades. Dessa forma, a leitura é ímpeto, pois, partindo dessa perspectiva, leva à ação. Lendo, percebe-se o mundo e a capacidade de transformá-lo. Ler é um movimento social que implica a presença do leitor e do texto. Mas, o modelo atual de escola desconsidera um ou outro durante a leitura (quando há). A leitura na escola valoriza mais o texto ou o aluno?

O livro, na escola, parece ser mais importante que os educandos, pois é nele que o conhecimento está, não nos estudantes. É no livro que o saber reside e os estudantes precisam ir até ele para acessar o que eles não têm: o conhecimento. Esse pensamento é recorrente no ambiente escolar; separa e faz da leitura uma ação abstrata, sem significado para os estudantes. Ler, nesse sentido, se torna um ato vazio, pois se limita, conforme Magda Soares (2008), a decodificar palavras e frases. A escola faz do livro um objeto de opressão, pois, se o aluno não entendeu o que leu, a culpa é dele porque lê mal.

Isso anula o prazer pelo texto. O que é lido não tem valor, nem sentido concreto para o leitor. (Soares, 2008) lembra que o verbo ler é transitivo, logo, sempre pressupõe a necessidade de um complemento. Mas, a leitura desse complemento ocorre de diferentes maneiras, pois não se lê um poema de Fernando Pessoa (1888 – 1935), da maneira que se lê uma receita de bolo. Conforme Soares:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago (2008, p. 30 - 31).

Portanto, a leitura é um movimento dinâmico que muda conforme o objeto lido. Isso significa que a escola precisa construir, em uma perspectiva progressista, leitores que transitam por diferentes leituras, de forma crítica, ou seja, modos variados em que o educando afeta e é afetado pelo texto.

O acesso ao mundo da leitura sempre deve ter o leitor como ponto de partida e a sua realidade transformada como ponto de chegada, não de fim, pois essa chegada o levará às novas transformações, é um processo permanente.

Por isso, a leitura deve acontecer sempre dialogando com o contexto concreto do educando, ou seja, a sua realidade. A realidade é o objeto do verbo ler, pois é nela que o sujeito transita, construindo-a. Nesse sentido, conforme Freire (2011, p. 29 - 30),

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele [...] **este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente**. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que **a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente** (Destaques nossos).

Freire ressalta enfaticamente que a leitura é uma forma de transformar o mundo. Mas, para que a leitura seja crítica e transformadora, em uma perspectiva freireana, deve dialogar com a experiência de vida dos educandos, diálogo que leva à prática consciente. Ela deve vir carregada de sentido existencial, que problematiza e modifica, “reescreve” o concreto vivido.

A literatura tem relevância nesse contexto, pois os diferentes gêneros textuais implicam modos variados de leitura e produção. Eles são ponto de partida para o debate, reflexões e construção de novos pensamentos teóricos sobre determinados temas. Os textos e suas leituras estão cotidianamente nas escolas, universidades, bibliotecas comunitárias, entre outros. Em torno deles, o pensamento coletivo se constrói, dialogando com novas possibilidades de ver o mundo e ser com ele, por isso, o mundo (mundo do leitor) é o complemento do verbo ler. E o texto, como ponto de partida, deve ter o sujeito e a sua realidade como ponto de chegada.

### **3.8 Relação entre texto e contexto**

O ser humano é um ser de interação, ele precisa transmitir para os outros aquilo que pensa e sente; seus sentimentos e modos pelos quais interpreta o mundo: concreto e espiritual. É nessa interação que o ser humano se constrói e modifica o mundo. O sujeito fala, escreve, reflete e atua sobre esse mundo que constitui a realidade histórica e material. Para isso, é fundamental a comunicação. Conforme Freire (1983), o mundo humano é um mundo de comunicação.

Para a linguística, a comunicação ocorre através da linguagem, que é toda forma de expressão: sonora, gestual, gráfica, entre outras. A sirene da ambulância comunica

algo, o sorriso de uma criança comunica um sentimento, as palavras espalhadas pela cidade anunciam algo, seja para conscientizar, como anúncios sobre o combate à dengue ou publicitários que convencem seus consumidores. Comunicar é uma necessidade. E a linguagem está no centro dessa interação humana em suas formas diversas, sem ela, o ser não comunicaria o seu pensamento nem o seu sentimento, portanto, a comunicação implica reciprocidade, (Freire, 1983).

Nesse sentido, comunicar é dialogar. Por isso, ler é diálogo que se estabelece por meio de uma manifestação linguística: o texto. Todo texto carrega a experiência humana, porque dela nasceu e, como diálogo, torna-se território de aproximação entre sujeitos pensantes em permanente construção. Para Leyla Perrone-Moisés (1978, p. 49):

O texto não é o discurso de um sujeito imutável e pleno, prévio ou posterior ao discurso. O texto é o lugar onde o sujeito se produz com risco, onde o sujeito é posto em processo e, com ele, toda a sociedade, sua lógica, sua moral, sua economia.

O texto é o espaço onde o sujeito se arrisca para pensar e refletir a partir da realidade que ele traz em sua leitura. O texto é o lugar onde o ser deixa algumas visões de mundo para construir novas e, com elas, percebe-se sujeito histórico em um mundo também historicamente construído.

Por isso, o texto é a linguagem que exige a presença do outro, e dentro dessa linguagem literária transita o imaginário, para comunicar algo. Ele é parte de um sistema linguístico que, segundo Bastazin, “[...] tem como finalidade propiciar a comunicação e, por consequência, a aproximação entre os homens” (2006, p. 93). Mas, essa aproximação implica — pela leitura — o diálogo entre leitor e texto. Não é uma aproximação onde o texto age e o sujeito passivamente recebe, quando isso ocorre, não há comunicação e a funcionalidade do texto, como linguagem, se perde e dá lugar à imposição que se opõe à leitura como diálogo.

Noutro sentido, o texto literário, como lugar do risco e do diálogo, portanto da troca, possibilita que o sujeito construa a sua percepção crítica de mundo, trazendo para essa troca a sua realidade, canal fundamental de mediação. Por isso, o texto, conforme Perrone-Moisés: “Não é produto acabado de um sujeito” (1978, p. 49). O texto e o sujeito estão em permanente mudança, um muda o outro em uma relação dialética, ainda que o texto literário pertença a um sistema linguístico, ele transita na linguagem artística. Bastazin lembra que:

A linguagem artística tem como suporte básico o próprio sistema linguístico, isto é, o sistema social e convencional das manifestações verbais da língua; todavia, o uso deste sistema acontece de forma subversiva. Não há obediência às normas pré-estabelecidas; existe no processo de composição/manifestação desta linguagem uma liberdade para sua articulação. Cria-se, desta forma, uma instabilidade, uma imprecisão no sistema. As potencialidades de decodificação e compreensão se multiplicam e se tornam ambíguas. Não há controle para as formas interpretativas. Uma palavra, um termo ou expressão passa a ter significado apenas naquele contexto, que perde a delimitação linguística e se amplia para dimensão artística. **O texto passa a ter valor conotativo, metafórico, isto é, exige do leitor um processo de interpretação que estabelece relações entre o que já lhe é conhecido para chegar ao que lhe é desconhecido** (2006, p. 93 – 94 - destaques nossos).

Conforme se observa, o processo de interpretação textual precisa considerar “o já conhecido” do leitor, ou seja, aquilo que é próprio da sua realidade, para chegar ao desconhecido, porém, um desconhecido que leva à superação, por meio de uma perspectiva crítica sempre em construção.

Nesse sentido, o texto constrói uma visão abstrata a partir da realidade concreta, por isso, o leitor interage com ele para efetivar essa construção e impulsionar novas perspectivas do mundo real. Segundo Bastazin: “Ler e entender a poética da narrativa é interagir com o texto, é construir significados e abrir horizontes de expressão e conhecimento sobre fenômenos que se expressam pela linguagem” (2006, p. 94). Esses fenômenos, que se expressam através da linguagem escrita ou falada, estão ancorados na realidade, por isso, o texto vai além da grafia, porque traz em seu bojo o contexto.

A palavra contexto tem a sua origem no latim *contextus*, que significa conjunto, reunião, portanto, contexto é o conjunto de informações e ideias que orbitam um texto. Todo texto está relacionado a um contexto, seja histórico, material ou linguístico. O livro “Papéis avulsos”, de Machado de Assis (1839 - 1908), publicado em 1882, remete à conjuntura histórica e social do século XIX, por meio de uma ironia machadiana com base em sua fase realista. Um dos textos que compõe o livro é o conto “O alienista”, nele, o autor expõe o comportamento humano em torno da aparência e do egoísmo e, por meio de um narrador em terceira pessoa, Machado de Assis faz uma crítica social de forma irônica.

O conto narra a história de um grande médico, Dr. Simão Bacamarte, que volta da Europa para se dedicar à psiquiatria em Itaguaí, onde nasceu. Ele constrói na cidade a Casa Verde, um manicômio, para acolher os loucos da cidade. Em pouco tempo, quase toda a população é internada, o que faz questionar, em seu contexto, o que é ser normal na sociedade ideal.

Nesse sentido, o autor revela através de seu narrador que:

Simão Bacamarte achou em si os característicos do perfeito equilíbrio mental e moral; pareceu-lhe que possuía a sagacidade, a paciência, a perseverança, a tolerância, a veracidade, o vigor moral, a lealdade, todas as qualidades enfim que podem formar um acabado mentecapto (Assis, 2008, p. 46).

Qualidades valorizadas pelo contexto social na época da composição textual e que continuam vigentes na estrutura social, ironizadas na estética machadiana. Por isso, estudar um texto também consiste em conhecer o seu contexto. Barbisan lembra que:

O modo de entender a linguagem reside no estudo do texto. Texto é linguagem funcional, quer dizer, linguagem que desempenha um papel em um contexto. **Há o texto e há outro texto que o acompanha, o contexto, que vai além do que é dito e escrito, e inclui o não-verbal, o quadro total no qual o texto se desenvolve e onde deve ser interpretado. Um texto é feito de sentidos,** é uma unidade semântica. Como tal, deve ser considerado de duas perspectivas: como produto e como processo. Como produto é resultado e tem uma construção que pode ser representada sistematicamente. É processo no sentido de escolha semântica contínua na rede de significados potenciais, em que cada escolha constitui o contexto para a série seguinte (2012, p. 54 – destaques nossos).

O texto comunica algo relacionado ao ser e constrói uma reflexão que vai além do que está escrito. Ele carrega vivência e comunica experiências e, assim, constitui-se como linguagem funcional. O texto não é um objeto separado da realidade. Conforme a autora: “Para analisar um texto é necessário olhar seu significado como representação de algum tipo de processo, acontecimento ou estado do mundo real” (Barbisan, 2012, p. 55). Além de representar, ele possibilita a reflexão e a ação sobre o mundo representado, buscando a sua transformação. Por isso, é fundamental a leitura do contexto do texto, entendido esse como linguagem organizada com uma função no contexto social.

Segundo Barbisan (2012, p. 55), “A relação texto-contexto é dialética. O texto cria o contexto assim como o contexto cria o texto. Da relação entre os dois surge o significado”. Para além dessa perspectiva, há de se considerar outro contexto — diante da interação leitor e texto —, que é o do próprio leitor, porque o texto e o seu contexto são atualizados pela vivência do leitor, que o interpreta a partir daquilo que está em seu mundo material e histórico.

Por isso, a leitura é fundamental na relação texto e contexto. Ela também é dialética e exige a presença do leitor (Zumthor, 2007). Ela é manifestação de um contexto

que encontra outro contexto, o do leitor, para só então construir significado a partir do texto.

Contudo, a relação texto e contexto se revela significativa quando possibilita ao leitor perceber e problematizar o seu mundo e, assim, reescrevê-lo através de uma prática consciente, (Freire, 2011). O texto é importante quando leva à consciência da presença no mundo e impulsiona a ação. Conforme Zumthor (2007, p. 78), “O texto desperta em mim essa consciência confusa de estar no mundo [...]”.

### 3.9 O leitor na superação da situação-limite

O ser humano é um ser que está em constante relação com os outros seres que compõem o seu espaço, na existência e, está também, se relacionando com o mundo. Essa relação implica situações diversas que impelem o agir sobre elas. O saber sobre essas situações leva à tomada de consciência e faz com que o sujeito as perceba como limites a serem superados.

Para o filósofo existencialista alemão Karl Theodor Jaspers (1883 – 1969), em *Iniciação filosófica*, onde se encontra o termo “situações-limites”, que segundo o autor “são situações que não podemos transpor nem alterar” (Jaspers, 1998, p. 24). O sujeito está determinado a certas situações, não podendo alterá-las, é um condicionamento da própria existência.

Segundo o filósofo, “Há, porém, situações que se mantêm essencialmente idênticas, mesmo quando a sua aparência momentânea se modifica e se oculta...” (Jaspers, 1998, p. 24). Freire resgata o conceito proposto por Jaspers, mas se opõe a ele, e se aproxima da ideia de situações-limite do Prof. Álvaro Vieira Pinto (1909 – 1987), em *Consciência e realidade nacional*, de 1960. Para o professor e filósofo brasileiro, as situações-limites não são barreiras entre o ser e algo. Segundo ele: “Na versão original exprime, para o indivíduo sua necessidade de sempre existir em alguma situação e, em particular, o achar-se na situação de luta, fracasso, culpa e morte” (Vieira Pinto, 1960, p. 284). E, continua:

Se repudiarmos os aspectos ingênuos, impressionistas místicos e derrotistas deste conceito, se o transportarmos para o plano da existência social, considerando a ressonância na subjetividade individual das condições de miséria e limitação imposta pelo subdesenvolvimento, e se nos quisermos valer dele, assim modificado, para explorar a realidade do país em etapa de desenvolvimento, veremos que outra é a riqueza que possui e muitas as perspectivas de esclarecimento do mundo que oferece. Interpretando como modo de estar histórico de uma comunidade nacional em ascensão, as

**“situações-limite” não são a fronteira entre o “ser” e o “nada”, mas a fronteira entre o “ser” e o “mais ser”** (Vieira Pinto, 1960, p. 284 – destaques nossos).

Tanto Freire como o Prof. Álvaro defendem a ideia de que os limites não esgotam as possibilidades do ser, portanto, sempre há o ir além. A situação-limite não é fracasso, mas protesto coletivo que não aceita o determinismo nem as circunstâncias do próprio limite, (Vieira Pinto, 1960).

Nesse sentido, a “borda” da realidade não configura o fim, mas o começo. Nela, encontram-se as possibilidades da superação, para ir além dos limites impostos. Com isso, o limite se torna um espaço — não como limite fronteiro —, mas historicamente construído e superado por homens e mulheres que transformam o mundo na relação crítica e consciente com ele.

Diante disso, a transformação do mundo configura a existência do ser humano permanentemente em estado de mudança, essa existência não é determinada em uma materialidade histórica também determinada, ela é construída. A relação consciente do ser com o mundo implica ação do sujeito que não aceita os limites como fim, mas busca superá-los. Aquilo que (Vieira Pinto, 1960) chama de “atos-limites” nega aceitar o que é dado, visando à sua superação.

Essa negação deve buscar ações no presente, que impulsionam para realizações concretas, para além do limite imposto. Cria-se, assim, uma esperança utópica no sentido blochiano e, contraria a ideia de que as situações-limite seriam: “fronteiras entre o “ser” e o “nada”, mas a fronteira entre o “ser” e o “mais ser” [...] Não são a morada do desespero, mas a da esperança” (Vieira Pinto, 1960, p. 284).

O “mais ser” é uma afirmação que encontra na utopia a sua melhor realização, pois está ancorada na esperança (historicamente construída), que busca o agir no aqui e no agora — tempo histórico (também construído). Portanto, o “mais ser” vem carregado de consciência crítica e esperança.

A consciência crítica é fundamental, pois é ela que permite a percepção das situações-limite. Conforme Freire (2013, p. 126):

**Esta é a razão pela qual não são as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar.** No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limites” (Destaques nossos).

Segundo o pensamento freireano, a superação das situações-limite é um enfrentamento perante a realidade, que só pode ser realizado historicamente, é ação sobre a realidade concreta (Freire, 2013), portanto, como “enfrentamento” se torna oposto à aceitação da realidade dada. Por isso, os obstáculos não são o fim fatalista onde aloja o desespero.

Na fala fatalista, há as afirmações: as coisas são assim mesmo e não vão mudar; a situação é essa e tem que se acostumar. Isso, perpetua o determinismo do sujeito, restando-lhe a passividade. Por isso, (Freire, 2013) defende o oposto ao entender “limite”, não como fim, mas possibilidade.

Com isso, ele empresta outra expressão de Vieira Pinto, “atos-limite”. Configura a ação do sujeito diante das situações-limite. Conforme Freire (2013, p. 126), “Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros ‘atos-limite’ dos homens”. Dessa forma, os limites deixam de ser barreiras, na perspectiva crítica freireana, não são os causadores da inércia, mas o impulso desafiador para o ser mais. Isso possibilita, pela ação e reflexão, algo que é viável na relação ser e mundo, chamado pelo autor de inédito-viável.

O inédito-viável é uma forma de utopia que é construída coletivamente, ou seja, exige ação dos sujeitos, mas não é possível sem a consciência crítica do real. É a construção crítica que vai além dos limites e se relaciona diretamente com a esperança transformadora. O inédito-viável é perceber, de forma crítica, além das situações-limite.

Essa percepção pode nascer da leitura crítica da realidade, pois a consciência crítica dela e a compreensão que dela se faz advêm de uma leitura de mundo e da relação com ele. Sem essa leitura crítica e consciente, a superação das situações-limite não seria possível, ou seja, não haveria a construção do inédito-viável, pois não haveria a percepção, apenas, aceitação, que transita na leitura ingênua e constitui a fala e o pensamento do: é assim mesmo e não tem como mudar.

Destaque-se, com isso, que a leitura crítica — em uma perspectiva freireana — leva à conscientização, portanto, à ação diante da realidade, para transpor os limites, visando constantemente a construção histórica do mundo e do ser humano. Busca-se, dessa forma, aquilo que é inédito e viável: o mundo melhor.

## 4 A PERCEPÇÃO DO MUNDO ATRAVÉS DA LEITURA DE LIVROS

Este capítulo se apresenta como propositivo, pois ele contém a elaboração conceitual e dinâmica do que se espera da formação do leitor literário na escola. Formação que se propõe crítica a partir do leitor, sujeito que traz e constrói a realidade, sujeito que a lê partindo da sua visão de mundo, visão que fundamenta a sua leitura que se revela como espaço de problematização. Um espaço que possibilita o diálogo para além da mera transmissão e aceitação de uma leitura mecânica, tanto da vida quanto de livros.

Opondo-se à leitura mecanizada, defende-se que o educando lê e interpreta o mundo (real e ficcional) a partir da sua realidade imediata, por isso, o texto literário precisa ter sentido para ele, pois com ele se estabelece relação afetiva e cognitiva. O texto se torna um ambiente de reflexão relacional entre leitor e texto, ou seja, é uma troca dialógica que ocorre por meio da leitura, mas não qualquer leitura.

A leitura, na escola, não pode ser tratada de forma marginalizada ou como processo de alfabetização massificada com fim mercadológico opressor. Ela precisa ser transformadora, inclusive para questionar e superar a opressão.

E para que a leitura tenha sentido para o leitor, são apresentados cinco conceitos: *Dialética da leitura*; *Leitura significativa crítica*; *Bioleitura crítica*; *Lervivência e Leitura dialógica-crítica*. Tais conceitos têm como base os autores que fundamentam esta pesquisa para compreender a leitura literária como possibilidade de humanização.

### 4.1 Literatura como fonte de reflexão crítica sobre a prática

A literatura é uma manifestação social presente em todas as culturas e tempo. Ela perpassa os períodos históricos da humanidade, que carrega a identidade de um povo, a sua crença, a sua imaginação e a sua realidade. Ela é a manifestação cultural de um povo que constrói um universo ficcional a partir da realidade e essa construção ocorre por meio da linguagem.

A palavra se constitui como fundamento dela. É nela que transita a comunicação, o reconhecimento de valores, sua construção e o modo de pensar de um determinado grupo social, assim como a forma de um grupo se relacionar com o outro. Concordando ou discordando, é na linguagem que acontecem os embates. Nesse sentido, a palavra, através da literatura, carrega em seu bojo as contradições da realidade. Logo, o mundo é o suporte da existência (Freire, 2021) e a palavra suporte literário.

O conhecimento registrado na palavra (na literatura) não deve ter como objetivo a sua transmissão, mas, em um primeiro momento, deve ser objeto de reflexão, para só então, construir novos pensamentos críticos sobre o real vivido concretamente.

Diante disso, a literatura deveria se configurar como um espaço para pensar criticamente o mundo real; primeiro porque dele nasce, depois, porque possibilita o distanciamento, levando o leitor a enxergar, por meio da leitura, uma realidade mais abrangente, voltando-se a ela com novas visões de mundo para compreender que ela é parte de algo maior.

Por isso, a literatura, como criação humana, carrega em si elementos do real, apesar da existência do mundo ficcional. Ela não rompe com a realidade, pois está conectada a ela, com o intuito de transformar — pela palavra — a forma de se relacionar com o mundo concreto. A literatura contribui com a percepção, tanto da realidade quanto do próprio leitor em relação a si, enquanto ser histórico e construtor de mundo.

A percepção da realidade, de forma ampliada na literatura, ocorre por meio do distanciamento, que tece a fantasia através da observação do real. O texto literário carrega uma realidade que não existe fora da sua linguagem. É no discurso textual que um mundo ficcional se fundamenta, ou seja, a leitura da realidade e a imaginação configuram ações que permitem a coexistência do real e ficcional. O leitor literário transita nesses espaços, sendo condicionado a eles ou problematizando-os.

Por isso, a literatura precisa desse distanciamento da realidade para descrevê-la. Conforme Candido (2000, p. 26) “[...] não há literatura sem fuga ao real...” É exatamente essa fuga que faz com que a literatura tenha compromisso com os acontecimentos na obra, onde não há relação com a verdade do mundo real. Essa relação se estabelece, apenas, com as verdades do texto, ou seja, com a verossimilhança<sup>24</sup>.

Por isso, o leitor transita na realidade ficcional do texto e, ao fazê-lo, foge da realidade à qual pertence. Por meio da leitura, encontra-se no limiar de dois mundos; um apenas é o seu. A realidade e a fantasia estão simultaneamente misturadas no leitor, desafiando e construindo nele a reflexão. Isso configura a literatura como fonte de percepção crítica e não como algo estático ou transmissor de informação.

---

<sup>24</sup> Verossimilhança é uma qualidade textual que gera identificação do leitor com a narrativa, fazendo com que ele acredite e aceite os acontecimentos que só são possíveis dentro daquela história. Há, portanto, uma lógica e coerência nessa aceitação. A verossimilhança se refere, então, à aparência da verdade aceita como realista.

A realidade ficcional de um texto literário só se torna real pela leitura (Zumthor, 2007). Mas essa realidade transita apenas na imaginação do leitor, por meio dela se acessa a ficção. Por isso, a presença do leitor é fundamental para o espaço ficcional do texto. Nesse sentido, destaca-se o corpo como elemento fundamental na leitura, ele reage ao lido; ler move o corpo, pois é com ele que se lê. É o corpo que materializa o real vivido e a relação com o mundo (Zumthor, 2007). Ele, também, materializa o que é lido, possibilitando e construindo a reflexão, ou seja, traz para a sua vivência aquilo que o provocou no texto. Pensa e age de forma diferente.

Assim, acredita-se que a literatura, na escola, é essencial porque contribui com a formação do sujeito crítico e da própria sociedade. Ela carrega em si uma força humanizadora (Candido, 1972), que constrói um pensamento autônomo sobre o mundo. Ela é fonte de reflexão porque traz a essência humana na palavra. Trata de temáticas inerentes aos sujeitos, pois o texto é formado a partir do contexto (Candido, 1972), ou seja, da realidade. O seu acesso ocorre pela leitura da palavra e do mundo — fundamentais para o ambiente escolar.

Isso configura o texto literário, na escola, como espaço de encontros, pois a leitura de mundo do educando e a leitura de mundo do educador se encontram na leitura do texto. Esse encontro pode levar à reprodução, que se estabelece em um determinismo ou pode gerar a síntese transformadora. Transformação é o resultado que se espera desse encontro.

No entanto, isso não ocorre através da imposição, menos ainda, sem considerar o que os educandos têm para oferecer; seus saberes, suas vivências. A literatura é fonte de reflexão quando há dinâmica das realidades, do aluno, do texto (ainda que ficcional) e do educador, ou seja, uma consente na outra, problematizando-as.

O conteúdo literário nasce a partir do que faz parte da realidade social e do seu imaginário, portanto, a literatura está intimamente relacionada ao imaginário social, por isso, as representações simbólicas da sociedade estão presentes no texto (Fonseca, 2016). O texto não é algo distante do mundo real, pois este faz parte do seu universo ficcional.

Por isso, a leitura do texto literário, de forma crítica, configura um processo dialógico: de um lado se tem a realidade (do leitor), do outro a realidade capturada (pelo autor), que faz um recorte dela para construir o seu texto. A síntese desse diálogo, que ocorre por meio da leitura crítica, é a transgressão dos limites, ou seja, a superação das situações-limites (Freire, 2013). Segundo Fonseca (2016, p. 119):

Os textos literários, fazendo parte do conjunto das produções simbólicas dessa sociedade, são, ao mesmo tempo, formas de acesso ao imaginário social produzido pela cultura. Tais textos são possibilidades de percepção dos mecanismos engendrados para o controle da sociedade, mas também meio de ultrapassagem do que se pretende instalado. **Ao se colocar no âmbito das (ir)realidades, a literatura transgride os limites impostos e possibilita visões diversificadas da realidade histórico social enfocada.** Faz-se representação de representações (Destaques nossos).

Ao possibilitar essas visões diversificadas, constrói, no leitor, olhares mais amplos sobre a realidade material e histórica; sobre o que está invisível no visível. Essa construção é resultado da reflexão crítica sobre o texto e o mundo, imbricados na palavravmundo freireana.

Com isso, ao refletir sobre o mundo — por meio da literatura mediada pela realidade — o sujeito está refletindo sobre si e sua atuação nessa realidade. As visões diversificadas da realidade contribuem com o entendimento dela e do próprio ser, assim como as formas de ser no mundo.

Nessa perspectiva, a literatura, na escola, se torna um espaço em que se acessam múltiplas experiências contidas nela. O texto precisa provocar o leitor para que ele transite ativamente em seu universo ficcional, que abarca diferentes modos de olhar a realidade. O texto deve ter significado para o leitor que dele se apropria e estimula o seu pensamento crítico, envolto no seu imaginário. Por isso, o trabalho com a literatura precisa contribuir para pensar o mundo e a leitura das obras deve construir o humano no sujeito (Rouxel, 2013). É um movimento dialógico entre a singularidade do sujeito — sua subjetividade — e o mundo que se constitui, que revela a dimensão existencial da literatura. Para (Rouxel, 2013), o principal desafio da cultura literária é esse movimento.

A literatura deve ajudar para que o leitor deixe de ser passivo e seja cada vez mais humano, cada vez mais agente ativo na realidade, ser histórico. Ao analisar a relação entre literatura e imaginário social, Fonseca (2016, p. 120) ressalta que:

[...] a literatura se afirma como produção marcada pelas representações culturais, integrante de um sistema de relações que fazem do texto o espelho em que o contexto se mira e este, fonte inesgotável de criação.

O contexto está inserido na obra literária e na própria concepção do ser. Ele se torna o espaço simbólico e real, espaço da construção cultural e das relações. Além de fonte de criação, o contexto é o meio concreto da coletividade, nele, sujeitos transitam, por isso, se torna base de reflexão. Para Fonseca (2016, p. 119), “[...] as representações

simbólicas de uma sociedade, incluindo as literárias, provém de figuras imaginárias coletivas”. Figuras que estão no espaço coletivo contextual.

Contudo, através da literatura, é possível se aproximar do núcleo cultural do povo; o que ele pensa, o que acredita e como se relaciona. Com ela, pode envolver-se com o que foi construído historicamente pela sociedade, seus motivos e escolhas. A literatura representa aquilo que é proveniente da ação humana, ela em si é essa ação e se configura como fonte inesgotável de reflexão crítica.

## 4.2 Dialética da leitura

A dialética é um conceito analisado e desenvolvido por vários filósofos durante os séculos, de Sócrates (470 a.C. — 399 a.C.) a Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831), entre outros.

Em sua etimologia, a palavra dialética é de origem grega: *dialektiké*, que significa arte do diálogo, do debate. Nesse sentido, o raciocínio persuasivo se torna fundamental, pois a dialética está estabelecida em um campo epistemológico onde a contradição é definida como fator indispensável para a sua concepção, pois é na oposição de ideias que novas são construídas.

A esse respeito, entre os diversos temas, o filósofo brasileiro Álvaro Viera Pinto (1909 – 1987) deixou a sua contribuição, em especial na obra: *Consciência e realidade nacional* (1960) e na obra, *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica* (1969). O autor refletiu sobre a lógica da dialética, para ele compreender o ser humano e a sua atuação na realidade têm vinculação direta com a dialética (Viera Pinto, 1969).

A dialética consiste no diálogo dos opostos que impulsiona e constrói novas realidades, portanto, ela se configura como um movimento dinâmico e um fenômeno decorrente da própria ação humana, que é carregada de contradições, sendo que é na realidade que o embate, as oposições, se encontram para novos embates e problematizadores no sentido freireano.

Enquanto fenômeno humano, a dialética, no entendimento de Viera Pinto, propicia entender a consciência crítica, advinda da apreensão totalizadora do real, que carrega as suas contradições a serem problematizadas e transformadas.

Como movimento dinâmico, compreende-se o mundo real como um processo conectado pela materialidade dos fatos que o compõem (Viera Pinto, 1960), a sua visão

crítica ocorre pela ação de refletir sobre a totalização e não, apenas, as partes desse processo, por isso, a dialética está relacionada à consciência crítica, que não olha os acontecimentos e imposições de forma isolada, mas a sua dimensão.

Por isso, a materialidade e a relação entre os fatos se tornam um processo dialético contínuo, configurando a própria realidade como um deslocamento constante. Nesse sentido, a dialética pode ser entendida como um movimento de reflexão que compreende os contrários na realidade. Em uma perspectiva crítica, ela busca a síntese ao propor novas formas de se transformar, portanto, sendo crítica, tem relação direta com o real vivido, ou seja, com o mundo concreto onde o ser transita.

Diante dessa concepção, a leitura — sendo uma ação genuinamente humana — também se constitui como um fenômeno dialético, pois possibilita ao ser humano novas formas de pensar e olhar criticamente o real a partir de contradições decorrentes do processo da leitura. A leitura literária contribui para que o ser humano seja um leitor de si, do mundo e de si com o mundo. Candido (1972, p. 1.) lembra que: “[...] a função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de configurar a humanidade do homem”.

Conforme Junior e Higuchi (2017, p. 103):

O sujeito que lê se descobre capaz de transformar a realidade social na qual está inserido a partir de um sonho e um projeto de mudança tecido no diálogo entre o seu mundo e o mundo da coletividade. Nesse processo não se busca apenas a continuação de um sistema mecânico reprodutor, mas de consciências individuais críticas, que levem o coletivo a uma igualdade de condições sociais.

Com efeito, a literatura tem caráter formador e transformador, pois possibilita o movimento dinâmico de aproximação do imaginário e distanciamento do mundo real, assim como o seu inverso. Isso leva à consciência crítica de ambos, decorrente de uma leitura dialética, porque o deslocamento do mundo real para o ficcional ocorre através da própria ação de ler e essa aproximação traz as contradições do leitor e outras que ele encontrará ao adentrar no espaço fictício da obra.

Candido (1972, p. 5) ressalta que há um “laço entre imaginação literária e realidade concreta do mundo”. Esse contraponto pode dar margem à dialética da leitura, pois resulta em uma síntese que tira a literatura e a leitura da superficialidade com que é tratada no ambiente escolar. E leva o sujeito a se posicionar criticamente diante desse mundo concreto e histórico.

Na dialética da leitura há (de um lado) a leitura de mundo e (de outro) a leitura de textos literários; a síntese desse entrelaçamento resulta na ação transformadora da realidade. A percepção do mundo real advém da leitura que dele se faz. Ele carrega contradições que são percebidas através da consciência crítica e da leitura do sujeito, movendo-o para a transformação.

Por isso, defende-se que a dialética da leitura modifica o sujeito, tira-o da curiosidade ingênua, Freire (2013), e contribui com o seu entendimento e o seu olhar sobre a realidade, que não a aceita como dada, mas como construção da relação humana. Essa leitura permite ao leitor entender que a mudança dele também implica a mudança do mundo; ambos na direção crítica libertadora.

É nessa medida que a leitura da palavramundo proposta por Freire (2011) também se revela como fator fundamental para a dialética da leitura porque constrói, no sujeito, a percepção crítica da realidade.

A leitura da palavramundo. Se separar os termos relevantes dessa expressão, tem-se: leitura, palavra e mundo. O termo palavra está entre as outras duas e se revela como um elo, pois une a leitura do sujeito sobre o mundo que ele constrói. O termo leitura carrega em si o substrato da ação, advinda do verbo ler; esse ato permite que o sujeito leia a palavra e o mundo, rompendo os limites, pois é ação. As três palavras e aquilo que cada uma representa têm um ponto de encontro que as fundamenta: o sujeito.

Na dialética da leitura, ele representa o ponto de partida e chegada. Transita entre a palavra (literatura) e o mundo (realidade). É ele que age e interfere nos acontecimentos, aceitando ou rejeitando, alienando ou emancipando.

Por isso, essa leitura de mundo se torna também escrita, na medida em que leva o sujeito a “reescrever” o mundo, por meio de sua ação. Para (Freire, 2011), reescrevê-lo é transformá-lo por meio da prática consciente. Essa prática se revela também como a síntese dialética da leitura; consciente porque afasta o que é desumano, o que faz do ser um objeto.

A dialética da leitura articula mundo e texto, esse último entendido como “força humanizadora” (Candido, 1972, p. 3). Não é uma leitura da inércia, estabelecida na transmissão de conteúdo para aquele que não tem a oferecer, pelo contrário, a literatura nasce do ser humano com o objetivo de voltar para ele; no retorno, deve buscar a sua mudança, a sua humanização no sentido freireano. Segundo Candido (1972, p. 82), ela é: “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”.

Essa atuação e essa formação podem encontrar na dialética da leitura campo fértil para o diálogo, que leva à experiência humana de construção de mundo, portanto, a leitura tem compromisso com o texto, com o leitor e com o mundo. Ela resulta na transformação social e do leitor.

É uma leitura comprometida com a realidade e com o espaço ficcional da obra literária, tanto em uma quanto na outra há limites e contradições a serem superadas pelo leitor. Ela estimula o sujeito a refletir sobre o texto lido de forma crítica e construir caminhos para superar limites do próprio texto. E, também, refletir e agir no seu mundo real, pois, como dialética, o leitor não apenas lê palavras, mas conecta mundos. (Candido, 1972) ressalta que a fantasia traz consigo alguma realidade, há entre elas um vínculo que, de forma figurada, busca explicar o mundo e a razão de ser na sociedade.

Contudo, a dialética da leitura se encontra exatamente nesse espaço de afinidade entre fantasia e realidade. É ela que corporifica o que o leitor lê no próprio sujeito. Ela é relevante porque contribui para que o leitor transite no espaço da ficção e no real criticamente, visando sempre a transformação; a sua pertinência está em tirar o leitor da passividade diante do mundo.

#### **4.3 Leitura significativa crítica**

O livro é um objeto que exige a presença, sem ela, ele se torna, apenas, uma mercadoria. Com ela, torna-se um espaço a ser explorado, leva à reflexão e ao reconhecimento do próprio leitor (sujeito crítico e histórico).

Essa presença implica acesso ao que está no livro; (Zumthor, 2007) lembra que o livro não é neutro e a literatura se dirige ao leitor através da leitura. É por meio dela que se tem acesso à dimensão da literatura; é com ela que se vai além da materialidade do livro. Mas, na escola, ela tem de fato sido significativa ou reprodutiva?

Para Andrade (2014, p. 25):

A leitura é uma atividade necessária no atual contexto da nossa sociedade e não deve restringir-se apenas às finalidades de estudo. É preciso ler para se informar, para participar, para ampliar conhecimentos e alcançar uma compreensão melhor da realidade atual.

Nesse sentido, a leitura está inserida em todos os espaços, do ensino básico ao superior, em textos literários e não literários, no texto e para além dele. É um atributo do

ser humano que contribui para melhor compreender a vida, portanto, é uma necessidade pessoal e social.

Quando Freire (2011) escreveu que a leitura de mundo antecede a da palavra, ele revelou que a segunda leitura, para ter sentido, deve vir carregada da primeira. Isso aponta para uma leitura significativa. Frank Smith (1928 – 2020) <sup>25</sup> trouxe contribuições nesse sentido. Para ele, a leitura significativa emprega conhecimento prévio ao assunto e à linguagem do texto (Smith, 1999). Esse conhecimento dá sentido ao texto e estabelece uma relação entre o que o leitor sabe e o que o texto tem para oferecer, é uma dinâmica constante.

Na leitura significativa, o ato de ler está carregado de experiências do próprio leitor, ou seja, do seu mundo, por isso, o seu conhecimento prévio: a leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra. Para Smith (1999, p. 74):

**Tudo o que entendemos sobre o mundo é uma síntese de nossas experiências,** e as nossas lembranças específicas que não puderem ser relacionadas com a nossa síntese, com as nossas regras gerais, farão pouco sentido para nós (Destques nossos).

Nessa mesma perspectiva, Neves (2016, p. 106) lembra que a leitura significativa é: “[...] aquela em que o leitor dá sentido ao que lê e o contextualiza segundo suas experiências e outras informações que a vida lhe oferece, é necessário ir além dos obstáculos que aparecem lado a lado do sujeito leitor.” Por isso, a leitura não é apenas saber reconhecer palavras, é, também, contextualizar o que lê com as experiências de vida e, assim, tornar-se significativa.

A leitura significativa é, portanto, um ato que vai além do texto, mas o tem como elemento fundamental para esse movimento. Conforme Neves (2016, p. 107): “Ao ler um conto, uma fábula, entre outros gêneros textuais, o leitor se vê envolvido numa relação de cumplicidade em que o texto, graças a seu explorador, ganha corpo, forma e sentido.” O texto se estende ao leitor, atribuindo-lhe significado, materializando-se nele, por isso (Zumthor, 2007) ressalta que a leitura não é uma operação abstrata. O texto ganha corpo e sentido através da performance da leitura, o que configura o seu significado, pois o texto, pela leitura, atravessou o leitor.

---

<sup>25</sup> Ver: SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Além de significativa, ela precisa ser crítica. A leitura crítica vai além da decodificação. Ela busca transpor os limites do texto, relacionando-o à própria vida. Mas essa relação não fica limitada ao campo da abstração teórica, busca encontrar na prática a sua realização concreta. Conforme Neves (2016, p. 109): “A leitura, no processo de alfabetização, tem seu início na decodificação, mas para alcançar significados deve ir além e chegar ao diálogo com diferentes sentidos que podem ser extraídos de um texto”.

Segundo (Zumthor, 2007), há no texto poético, por exemplo, uma voz que se mistura à voz do leitor, o que configura a leitura além da palavra. Para (Freire, 2011), as palavras devem vir carregadas de experiências, ou seja, devem construir significado na vida do leitor a partir do que ele já tem, são palavras “gravidas de mundo” (Freire, 2011, p. 30). Em ambos os autores, ler deve ultrapassar os limites da decodificação.

Isso, porém, não diminui a importância da palavra, pois ela carrega o código da língua; repousa nela (em sua construção poética) uma voz, que traz em seu bojo a experiência na existência; por meio dela o diálogo se realiza. O que contribui para a construção do leitor ativo e crítico, que leva ele próprio experimentar o texto com as suas vivências.

Nesse sentido, a leitura tem o seu início na decodificação, mas deve-se chegar àquilo que (Freire, 2011) chama de codificação, ou seja, representar a realidade, construindo e problematizando-a constantemente. É preciso haver diálogo entre o espaço ficcional do texto literário e a realidade, pois esse movimento contribui com a percepção crítica do mundo. A importância do ato de ler se encontra nessa percepção, isso faz da leitura uma ação significativa e crítica no sentido freireano.

Conforme Neves (2016, p. 109):

Ler, para algumas pessoas, é apenas decodificar, ou seja, juntar as letras para formar as sílabas e assim enxergar palavras. Ler, no entanto, vai além da identificação de vocábulos escritos, pois estes, separados do contexto, não garantem o sentido do texto. Leitura Significativa consiste em ver o todo e nem sempre olhar para as partes. **O significado do texto está nas palavras, nas entrelinhas e na experiência pessoal que o leitor desenvolve no contato com o texto** (Destaques nossos).

Portanto, ler não é apenas decodificar, é também e principalmente se encontrar no texto lido, atribuindo sentido a ele e à vida. E a leitura significativa crítica é o resultado desse encontro que transforma o sujeito.

#### 4.4 Bioleitura crítica

O educando, enquanto leitor, chega ao texto literário já com uma visão de mundo, pois, com ele, estabelece uma relação, decorrente de suas vivências. Mas isso não significa que esse educando faça uma leitura crítica desse mundo e da sua história construída nele.

Quando não se lê criticamente a própria história inserida no mundo imediato, cria-se o entendimento de que os acontecimentos da vida são dados predeterminados. Segundo (Freire, 2021, p. 71), “Só há história onde há *tempo problematizado* e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história”. É, também, a negação do sujeito, pois tira dele a sua ação diante da relação com o mundo.

Por outro lado, quando há uma leitura crítica do sujeito em relação à sua própria história e do mundo, tem-se a ideia do protagonismo, da participação, do coletivo em um mundo que não é dado, mas construído por homens e mulheres, que pensam e agem sobre o objeto pensado, resultante da problematização diante da efemeridade histórica.

Nesse sentido, ler a própria história e relacioná-la a um tempo também histórico, portanto, problematizado, caracteriza um movimento, aqui conceitualizado como *bioleitura crítica*<sup>26</sup>.

A bioleitura crítica é a leitura que o sujeito faz da própria história de forma crítica e, por ser crítica, identifica elementos opressores que, sem ela, permaneceriam na invisibilidade, sem problematização, levando a entender que a sua causa é natural e não imposta como forma de dominação. Essa leitura tem raízes na própria vida do leitor, ela é o ponto de partida. Suas ações, seus desejos, sua crença, sua consciência, seu mundo. Ela contribui para que o leitor questione os porquês de tais acontecimentos impostos na sua vida.

A bioleitura crítica não conduz, apenas, ao que aconteceu, mas por que aconteceu. Como aconteceu? Quem conduziu os acontecimentos? Com qual finalidade? Para beneficiar a quem? Acontecimentos que resultam na desigualdade promovem privilégios

---

<sup>26</sup> “*Bioleitura*” termo utilizado pela primeira vez na dissertação de mestrado: “Cartografias da Bioleitura no site G1 (2018-2019): uma análise discursiva a partir da noção de dispositivo em Foucault”, de autoria de Diego Medeiros Farias, orientada por Carla Luzia Carneiro Borges, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2020. Disponível em: <http://www.mel.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=210>. Acesso em 17 out. 24.

e perpetua a opressão. A bioleitura crítica auxilia em três percepções fundamentais: da realidade, da reflexão e da capacidade de ação.

A percepção da realidade leva ao entendimento de que a realidade é construída coletivamente e de que ela é concreta, ou seja, a realidade é um acontecimento social de fatos e ações, não apenas, é também a percepção do sujeito sobre ela. Essa percepção não é dada, é construída na relação entre objetividade e subjetividade, ambas se relacionam dialeticamente (Freire, 1981).

A bioleitura crítica se encontra nessa relação, pois a realidade é concreta, por isso, objetiva e, também, perceptível, por isso, subjetiva. O sujeito não está entre uma e outra porque ele mesmo é a relação. Essa relação instaura a presença do sujeito, que não está aquém da realidade. Ele olha para a realidade e se vê nela, participante do movimento, não apenas a lê, o que configura a profundidade do olhar de forma crítica, pois se percebe como agente ativo nessa relação.

Por isso, a bioleitura crítica se encontra exatamente nessa percepção e a síntese dela é a própria vida do sujeito a ser transformada. Numa analogia ao pensamento freireano, a realidade é o reflexo do sujeito no espelho, e também o próprio espelho, objeto concreto da imagem refletida. A percepção do sujeito sobre a imagem e sobre o espelho é o princípio da ação que leva à mudança. O espelho não reflete tudo ao seu redor, apenas um recorte do ambiente, portanto, parte do todo. Tanto o objeto (espelho) quanto o sujeito estão inseridos em algo maior, assim também é a realidade. Princípio, porque desperta, no ser, a consciência de si, do objeto e do ambiente em que ele se encontra.

Nesse sentido, a bioleitura crítica se apresenta como uma análise da relação objetiva e subjetiva do sujeito diante da realidade concreta e histórica à qual ele pertence e age.

A segunda fundamentação da bioleitura crítica é a reflexão. É ela que contribui com a percepção crítica transformadora. É ela que gera questionamentos a partir da realidade vivida. A reflexão é um ato analítico, portanto crítico, no sentido freireano, ou seja, vai além da descrição e narração dos acontecimentos, ela problematiza-os.

Nesse sentido, a bioleitura crítica é a leitura de si no mundo. Uma ação que procura constantemente a expressão do “eu” frente à realidade a ser construída e transformada. Esse ato de ler-se no mundo leva à compreensão de que a realidade não é dada e os acontecimentos não são mecânicos, mas expressão do ser no mundo.

Para (Freire, 1981), expressar-se e expressar o mundo são necessidades humanas, ou seja, expressar, além de manifestar, é ato de pronunciar, logo, “Existir, humanamente,

é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (Freire, 2013, p. 108). É uma ação que está relacionada à linguagem, pois busca a comunicação de ideias e sentimentos (subjetividade), por isso, a sua importância na bioleitura crítica contribui com a expressão do ser no mundo.

No mesmo sentido, por meio da reflexão crítica, o sujeito percebe que a realidade é um movimento dinâmico e que ele é parte desse movimento a partir de um mover-se com o mundo. A bioleitura crítica leva à compreensão dessa cinesia.

Na bioleitura crítica não há texto, o “texto” é a própria vida do leitor, lida e problematizada pelo próprio sujeito. Ela está relacionada ao olhar crítico para os acontecimentos, buscando a sua transformação futura, mas em uma ação permanente no presente.

Por isso, a terceira fundamentação da bioleitura é a capacidade da ação. Não é uma leitura descompromissada, está relacionada ao agir na realidade do sujeito-leitor de si. Diante da afirmação de (Zumthor, 2007) de que é com o corpo que se lê, também é nele que está o registro das vivências do leitor, ou seja, não é o outro que lê e determina os acontecimentos na vida do sujeito e, com base nesses acontecimentos, orienta o que deve ou não ser feito. É o sujeito que deve ler e agir sobre a sua realidade.

O ato de ler e refletir criticamente sobre a própria realidade resulta na ação sobre o mundo do leitor, pois a sua história está marcada no seu corpo e na sua memória. Leva-o a se perguntar: quem sou eu no mundo? Como afeto e sou afetado por ele? Por isso, a bioleitura crítica se aproxima da ideia de performance, proposta por (Zumthor, 2007), pois ela não é uma operação abstrata porque parte da realidade concreta e exige a presença de um sujeito carregado de mundo em seu corpo.

Nessa perspectiva, a bioleitura crítica se configura ação, que faz o sujeito ler a sua realidade particular, inserida em um contexto mais amplo, com o objetivo de modificá-la, a partir de uma curiosidade crítica, e, assim, identificar e questionar os elementos de opressão e os limites impostos, ao identificá-los, agir para serem superados.

Com isso, acredita-se que a história vivida pelo sujeito é conteúdo de leitura, pois comunica algo que é perceptível pela bioleitura crítica, por isso, a importância da performance e do corpo, materialização e suporte da memória. Corpo que também é consciente, “[...] atua, pensa e fala sobre a realidade” (Freire, 1983, p. 44). Corpo que toca o mundo e é tocado por ele (Zumthor, 2007).

Contudo, a bioleitura crítica é um movimento que lê a história do sujeito e, a partir dela, constrói novas possibilidades para uma vida mais humanizada, por isso está

relacionada à ação. Ela permite rejeitar acontecimentos desumanos e conceber outros que visam à humanização.

#### 4.5 Lervivência

No texto: *A alfabetização de adultos — crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica*, de 1968 <sup>27</sup>, Freire expõe que a alfabetização se “reduz ao ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos.

Nessa perspectiva, além do educando, o próprio texto pode ser reduzido a um “depósito de palavras”. A palavra se torna um código a ser decifrado, o seu som e sentido são distantes, conhecê-los é ser alfabetizado. Mas, saber ler e escrever são suficientes para formar um sujeito crítico? Aquele que lê e tem consciência crítica da linguagem, do mundo e de si?

Esses questionamentos impelem a outra indagação: a palavra que diz algo em um texto tem relação com as vivências do sujeito ou o seu dizer se limita às linhas textuais? É na *lervivência* <sup>28</sup> que se encontra a reflexão para tais questionamentos. A lervivência difere da bioleitura crítica porque nela há a presença do texto. Uma é a leitura da própria história do sujeito, a outra é a leitura de texto, carregada de vivências.

A lervivência é a leitura que o leitor faz de uma obra literária, associando-a à sua própria história. Ele lê a ação de uma personagem e pensa: “nossa, já aconteceu isso comigo!” Ou, “essa personagem não está vendo a situação de forma ampla, vê apenas um recorte”, ou ainda, “tal personagem não está fazendo o movimento que o permite perceber a parte de um todo, reduz o seu olhar à fragmentação do processo”. Entre outras associações que decorrerão em sua leitura. Isso permite que o leitor também tenha tal

---

<sup>27</sup> Ver: Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Págs. 11 – 19.

<sup>28</sup> Escrevivência é um conceito desenvolvido pela escritora mineira Conceição Evaristo. Para a autora, escrevivência é a escrita que nasce da experiência, da subjetividade de quem escreve, é uma escrita demarcada pela condição do autor (no caso dela, mulher negra) que interfere no texto a ser construído, ou seja, as experiências do autor são o arcabouço do seu fazer literário. Então, a escrevivência parte da vivência para o texto a ser produzido. A esse respeito, ver o que diz a própria autora em: **TV PUC-Rio: A “escrevivência” na literatura feminina de Conceição Evaristo**, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z8C5ONvDoU8>  
 Já a lervivência parte da vivência para o texto já produzido. O leitor lê algo que não foi produzido por ele e relaciona com a sua vivência. A semelhança da lervivência com a escrevivência está apenas no ponto de partida, que é a vivência. Um exemplo possível: os textos da Conceição Evaristo nascem da sua vivência. Quando, na escola, o aluno lê esses textos (já produzidos) e os identifica com a sua realidade, é lervivência. Portanto, enquanto uma está no campo da escrita, a outra ocorre no campo da leitura.

percepção em sua realidade, problematizando-a, a partir da leitura textual que o inquietou, ou seja, a lervivência é uma leitura associativa e crítica porque traz para o texto o contexto do leitor e leva para ele o contexto do texto, um se encontra no outro. A síntese dessa relação é o olhar crítico e ampliado para a realidade. Logo, o sujeito lê criticamente os acontecimentos da narrativa literária e faz relações com a realidade a que pertence.

Nesse sentido, a lervivência contribui para que o leitor leia amplamente a obra literária e construa relações críticas entre ela e os acontecimentos do seu mundo imediato. Com isso, a experiência de mundo do leitor se torna elemento fundamental na lervivência, que é uma leitura que parte de uma perspectiva crítica e, nesse mesmo sentido, a escola, a aula e a leitura jamais devem separar o sujeito da sua realidade, é nela que ele está. As vivências do leitor estão na leitura.

Por isso, a lervivência aproxima a experiência de mundo do texto lido. Ela é o ponto de encontro onde leitor, texto e mundo se alongam um no outro. Com ela, o educando deixa de ser “depósito” e a palavra passa a construir com o leitor sentido e significado, e o sentido “[...] não pode se reduzir à decodificação de signos analisáveis...” (Zumthor, 2007, p. 79).

Para (Zumthor, 2007), o texto, em especial o poético, significa o mundo e o mundo não está fora do leitor. Ambos se relacionam dialeticamente (Freire, 2003), portanto, a lervivência traz para dentro da leitura literária as vivências do leitor, não separação, pois o leitor sempre parte do lugar em que interpreta o mundo.

Segundo (Zumthor, 2007), o texto desperta a consciência de estar no mundo. Para além dessa perspectiva, na lervivência, o texto suscita, no leitor, a consciência crítica de que ele e o mundo se constroem juntos. Assim, a lervivência se afasta da mera codificação mecânica, é a leitura para além da palavra, mas que a tem, também, como elemento fundamental da linguagem.

Na lervivência, há relação entre texto e mundo e o ponto de partida dessa relação é o leitor. Segundo (Zumthor, 2007), o texto significa o mundo; para (Freire, 2013), os sujeitos pronunciam o mundo. Um relaciona o texto ao mundo, o outro o sujeito ao mundo, que é o espaço (material e ficcional) do encontro. Significar e pronunciar são ações que partem do leitor, a lervivência pode contribuir com esse movimento, na medida em que estabelece sentido ao texto e o texto ao leitor.

Por isso, a lervivência está fundamentada nessa tríade: leitor, texto e mundo. Se prendem dialeticamente e têm como síntese o refletir e o agir sobre a realidade, portanto,

visam à transformação. Assim, na relação texto e mundo, aquele deixa de ser algo apenas informativo e passa a ser espaço de reflexão crítica sobre a realidade.

Conforme (Zumthor, 2007, p. 78):

**O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo do que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. O texto desperta em mim essa consciência confusa de estar no mundo...** (Destques nossos).

Tocar o mundo é percebê-lo objetivamente, mais ainda, é estabelecer com ele uma relação subjetiva que se constrói com ele e a partir dele. Uma relação de troca e construção permanente. É exatamente por ser construção que desperta a consciência confusa do que é estar no mundo, como construção se revela inacabado. O contrário não haveria o despertar porque, se opondo à ação construtiva, restar-lhe-ia apenas a transferência de um mundo dado e sujeitos passivos.

Por isso, a lervivência se fundamenta na ação da palavra e do sujeito que pronuncia o mundo em uma perspectiva freireana, portanto, é uma palavra engajada que encontra sentido e significado no leitor. É uma leitura que busca relação com as vivências do leitor e com a sua transformação a partir de uma reflexão textual. Não é a leitura descompassada em que, segundo Freire (1981, p. 11): “Escrita e lida, a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia”.

A lervivência é justamente o oposto. Em uma concepção crítica, ela busca essa relação: palavra e mundo através do leitor, seu ponto de partida. É nele que está a expressão concreta da realidade percebida. Nele, também, se encontra a percepção do mundo ficcional que habita no texto literário.

Nessa perspectiva, a leitura precisa encontrar, na experiência existencial do leitor, o seu sentido. É uma leitura que interioriza o leitor no texto e o texto no leitor, a partir de reflexões e problematizações, no sentido freireano. Com isso, o leitor lê o texto e o relaciona à sua vivência, ou seja, a lervivência expressa o que está no leitor e no texto para buscar a dimensão de ambos no mundo.

Sob tal ótica, tanto um quanto o outro apresentam situações-limites, (Freire, 2013); um do mundo real, outro do mundo ficcional. O agir sobre essas situações vem depois da percepção e da reflexão sobre elas, depois da leitura crítica que o sujeito faz

sobre as situações e seus limites e, na leitura, vai se construindo a problematização. A lervivência se encontra nesse espaço momentâneo de percepção e reflexão que leva à ação do sujeito. É uma leitura-ação, distante da codificação mecânica, leitura sobre o texto e sobre a realidade do leitor, nela, não há espaço para inércia e, sim, para a crítica transformadora.

Ela traz um novo olhar para o ato de ler, próximo ao efeito de caligrafar, onde o leitor não apenas lê, mas olha e sente o objeto lido, é uma visão de leitura ampla (Zumthor, 2007). A lervivência traz para o texto a realidade do leitor, que encontra nele a sua dimensão ficcional. Ela resgata a realidade que, em uma leitura mecanizada, é deixada de lado e só o texto tem para oferecer, o leitor é passivo.

A lervivência tira dessa inércia, pois a percepção da realidade, em uma perspectiva freireana, se desdobra no texto. Ela e o efeito de caligrafar proposto por (Zumthor, 2007) fazem com que a leitura seja enriquecida por um olhar profundo (Zumthor, 2007), porém, a lervivência vai além, porque busca a criticidade e a transformação da realidade, ou seja, o leitor volta do texto e olha para o real de forma diferente, questionando-o.

Dessa forma, é uma leitura que parte do mundo concreto (vida do leitor) para o abstrato (texto literário) e volta-se ao concreto com novas compreensões em busca de novas ações. Ela é o ato de compreender-se no mundo através da leitura da palavra e da leitura da realidade. Ler, interpretar criticamente e agir, movido na dimensão dialética.

Nota-se assim que é a leitura do encontro autêntico, de um lado o leitor (carregado com a sua vivência existencial) e do outro o texto (carregado de significado ficcional), opera-se, com isso, uma relação que leva o sujeito a perceber o mundo não como algo fora de si, mas pertencido e construído por ele.

Por isso, ela contribui com a função humanizadora da literatura, pois as circunstâncias históricas dos sujeitos precisam ganhar espaço na compreensão dos textos, que carregam parte do conhecimento e comportamento humano. Isso configura uma leitura do ficcional a partir do referencial concreto. Por consequência, essa percepção, sendo crítica, conduz à ação, portanto, a lervivência é a leitura que relaciona a vivência ao texto literário. Ela não existe longe da ação transformadora, que é a sua síntese.

#### **4.6 Leitura dialógica-crítica**

A leitura nunca é um ato isolado, o leitor nunca está sozinho, ainda que se encontre no silêncio íntimo de sua leitura. O próprio texto já configura a presença de um outro.

Nesse sentido, a leitura é um ato dialógico e precisa ser crítico. Não é a recepção passiva de enunciados. A leitura dialógica-crítica é a reação do leitor perante a palavra, que não é vazia e, sim, carregada de múltiplas vozes. Segundo Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 67): “Só podemos compreender enunciados quando reagimos às palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas e/ou concernentes à nossa vida. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”.

A palavra não é neutra e ressoa no leitor algo. O termo “soar” significa produzir som, emitir a voz, seja cantando ou falando, porém, o termo “re” traz em si o sentido de repetição, por isso: reler (ler novamente); rever (ver de novo); repensar (pensar novamente), etc. A palavra, então, no texto, carrega o som unificado de muitas vozes que ressoa no leitor, o que revela certa polifonia.

A polifonia é um termo do contexto musical para configurar um conjunto harmonioso de sons, é a combinação simultânea de várias melodias. Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 66) lembram que:

Em oposição à polifonia, está a monodia, ou homofonia, na qual as vozes executam o mesmo movimento melódico, seguindo um mesmo padrão rítmico. Ou, então, uma determinada melodia se sobrepõe às outras vozes, que se subordinam, adquirindo um mero papel de acompanhamento.

O filósofo da linguagem, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 – 1975), trouxe o conceito de polifonia para o romance quando analisou as obras do escritor e filósofo russo Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski (1821 – 1881), considerado um dos maiores romancistas da história.

Para tal, em 1929, Bakhtin publicou: *Problemas das obras criativas de Dostoiévski*, que teve nova reedição em 1963, intitulada: *Problemas da poética de Dostoiévski*. É nessa obra que o filósofo da linguagem desenvolveu o conceito de polifonia no romance. Segundo Pire e Tamanini-Adames (2010, p. 66): “[...] para Bakhtin, a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos.”

É a ideia de romance polifônico de (Bakhtin, 2008), ou seja, um texto onde diversas vozes harmoniosamente “[...] coexistem em pé de igualdade com o próprio narrador” (Pire e Tamanini-Adames, 2010, p. 67).

Nessa perspectiva, não há uma voz hierárquica que conduz as outras verticalmente, o discurso não é determinado por uma única voz, mas se estabelece na unificação de todas que nele se apresentam. Conforme Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 67):

Podemos concluir que, nos gêneros polifônicos, há vozes tão polêmicas quanto as dos personagens dos romances de Dostoiévski, os quais funcionam como seres autônomos, com visão de mundo, voz e posição própria. Ao contrário, como na monodinia musical, nos gêneros que tendem à monologia, uma voz domina as outras vozes, que se subordinam.

Para além dessa perspectiva, nota-se que a autonomia, visão de mundo, voz e posição própria também são características do leitor, pois é dele que parte o diálogo com o texto através da leitura; de uma leitura dialógica-crítica. Ela se delinea no dialogismo bakhtiniano. Segundo Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 67 – 68) lembram que<sup>29</sup>:

[...] o conceito de dialogismo de Bakhtin entende a palavra como possuindo um constante movimento; entende o sujeito não apenas sendo influenciado pelo meio, mas também agindo sobre o ambiente, transformando-o. O dialogismo acontece dentro de qualquer produção cultural, verbal ou não verbal, elitista ou popular.

O dialogismo é o movimento da linguagem relacionando-se diretamente ao enunciado, pois precisa dessa relação. O dialogismo se refere ao modo como a linguagem se estabelece, o seu enunciado sempre se constrói a partir de outro enunciado, ambos carregados de vozes. Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 67 – 68) ressaltam que:

**O diálogo refere-se a qualquer forma de discurso, desde relações dialógicas do cotidiano até textos literários. Bakhtin considera o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica socialmente compartilhada** que, embora exista em um tempo e local específicos, é sempre mutável devido às variações do contexto (Destques nossos).

O pensamento freireano e o bakhtiniano podem se aproximar quando entendem o diálogo como ação histórica. Essa ação tem a sua realização na linguagem, sem ela não há diálogo, seja nas relações entre sujeitos ou em textos.

---

<sup>29</sup>As autoras tomam como referência Scorsolini-Comin, Fabio *et alii*. 2008. A beleza do erro puro do engano da (im)perfeição: reflexões pós-modernas. *Revista Eletrônica de Comunicação*, Volume 5, Número 1.

Segundo Fairclough (2008, p. 91): “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”.

O discurso é uma ação, ou seja, uma forma de agir sobre o mundo (Fairclough, 2008), por isso está presente na relação humana, seja para reproduzir ou para construir novos discursos para a transformação. É uma necessidade do ser humano e o diálogo não deve se distanciar das formas de discurso e seus contextos, pois “ser significa comunicar-se pelo diálogo” (Bakhtin, 2008, p. 293).

A comunicação ocorre tanto na esfera verbal quanto não-verbal, em ambas, o diálogo se constitui elemento fundamental, pois, sem ele, não há enunciação. O livro é um espaço de comunicação por excelência, portanto, enunciativo, logo, dialógico. Conforme Bakhtin / Volochinov (1999, p. 123):

**O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior,** sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária [*sic*] (Destaques nossos).

Diante dessa assertiva bakhtiniana, há de se questionar: O livro tem sido um objeto de diálogo e de discussões ativas na escola? A leitura, como ação, tem contribuído com o reconhecimento do sujeito ativo e crítico perante a comunicação verbal? As respostas podem estar na prática da leitura dialógica-crítica, que contribui para que o livro e o sujeito dialoguem de forma crítica diante do contexto social, diálogo que, sendo crítico, tenha como objetivo a transformação da realidade, ou seja, não é ler por ler, mas para transformar.

Por isso, a forma mais autêntica para acessar esse “objeto de discussões ativas” que é o livro é por meio da leitura, mas não uma leitura passiva (como se vê, quando há, nas escolas), onde o leitor é um mero receptor, mas uma leitura dialógica-crítica que auxilia o leitor em direção à mudança, ou seja, busca na palavra elementos para ação. Para Bakhtin / Volochinov (1999, p. 46) “[...] o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”. Movimento que provoca e desafia o leitor a ser mais e ir além no pensamento crítico e no agir.

Assim, assentando a reflexão acerca da dinâmica entre leitor e texto, a leitura dialógica-crítica não é apenas a relação de ambos, é também, na mesma medida, a interação do leitor com as vozes que constituem o texto como tal, portanto, polifônico. O leitor dialoga com essas vozes, o resultado desse diálogo é um olhar crítico sobre o próprio texto e sobre o seu mundo imediato, que o leva a intervir, agindo sobre ele a partir da leitura. É uma leitura que leva o sujeito a conhecer a realidade e pensar criticamente sobre ela, relações dialógicas entre texto e realidade problematizada.

Isso revela os efeitos da leitura diante das múltiplas condições dos sujeitos, de um lado (a bioleitura crítica), do outro (a lervivência), ambas criam condições para a leitura dialógica-crítica, que visa encontrar e construir sentido ao texto, a partir da visão de mundo do leitor. Ela é dialógica porque busca, nas vozes do texto, identificar o seu tom crítico, unindo-se a elas na singularidade sonora. É uma leitura que tem como um dos objetivos ouvir o texto, pois, dentro da sua polifonia, há a captura de algo que faz sentido para o leitor, mas a busca por esse sentido ocorre por meio de tensões entre sujeito e texto e sujeito e mundo, portanto, move o leitor, desassocia-o em seu espaço social concreto, a partir do próprio texto que se estende, pela performance zumthoriana, ao corpo do leitor.

Para (Zumthor, 2007), o leitor resgata a voz do poema em uma leitura performática; para Bakhtin, o romance carrega vozes que se unem, por isso, polifônico. Dois autores que pensaram sobre a voz no texto escrito. Texto e voz, expressões da linguagem que partem do ser humano, voltando-se a ele, em forma de diálogo.

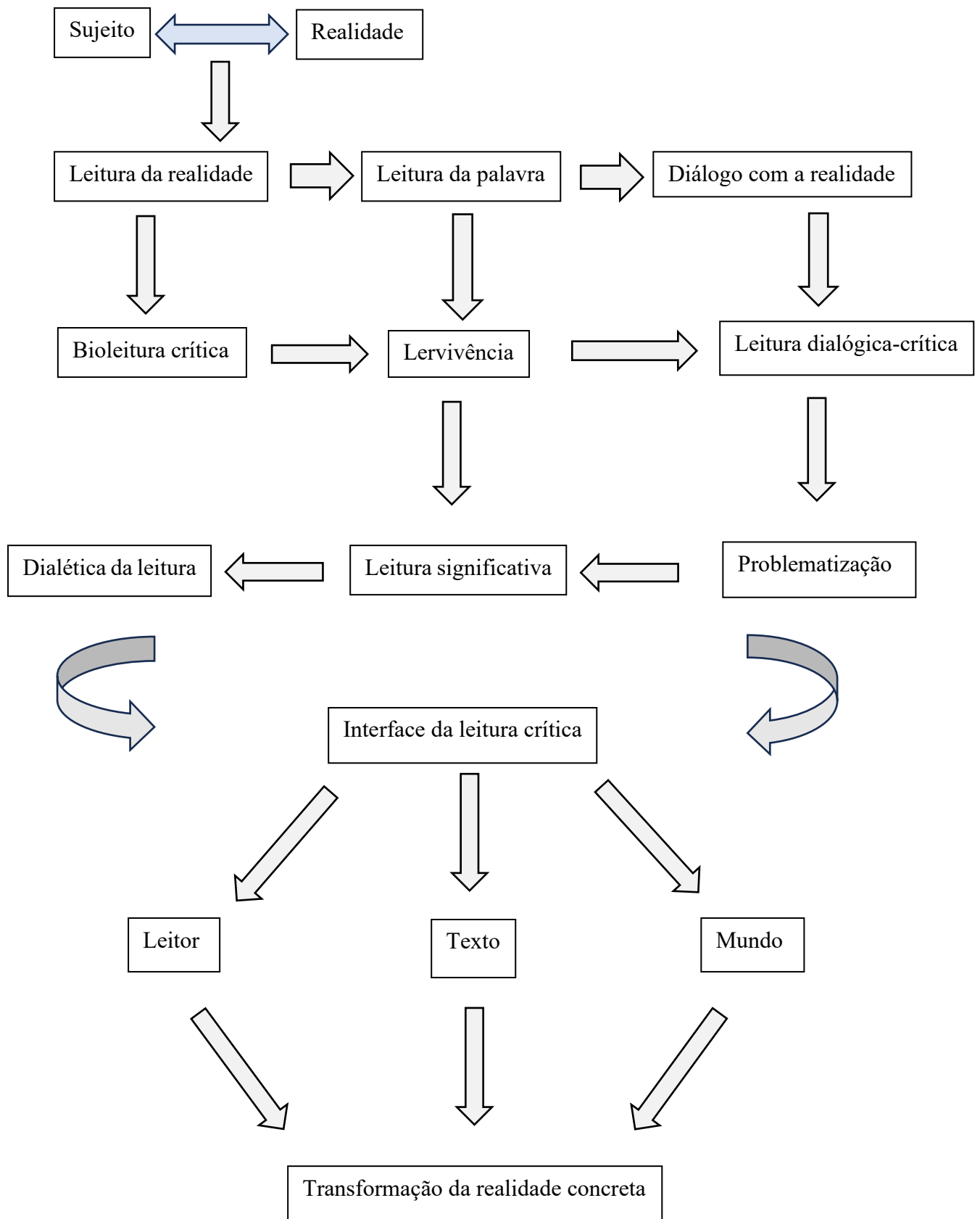
Por isso, os estudos bakhtinianos ajudam a observar a linguagem, não apenas como algo abstrato, sistemático, mas também, como forma de conhecer o ser humano, sua inserção na história, social, cultural, suas ações no mundo (Brait, 2008).

Com efeito, a leitura dialógica-crítica é aquela que transita no silêncio da leitura, para escutar as vozes, não de forma passiva, mas em uma leitura-ação diante da escuta atenta ao que se revela na linguagem textual. Nela, as vozes do texto se unem à voz do leitor, sendo extensão do seu corpo, nascem do silêncio e, para ele voltam, (Zumthor, 2008). Ao retornar, já não é a mesma, pois volta-se para um sujeito que objetiva o ser mais, o ir além de si, por meio de uma construção crítica e permanente que percorre, de forma mais íntima, a sua humanização.

Nessa perspectiva, a leitura dialógica-crítica busca, no silêncio da leitura, a interiorização textual, uma unificação leitor-texto que impulsiona o sujeito às novas leituras críticas, tanto de texto quanto de si, da sua realidade. Ela constrói novas visões de mundo e novas formas de se relacionar com ele.

Com tudo, a leitura dialógica-crítica possibilita a troca de vozes do texto com o leitor, essa relação acontece sem mediação ou interferência externa. O leitor recebe diretamente do texto o que ele tem para oferecer, porém, não como algo dado, mas construído pela relação subjetiva das vozes.

### Síntese da relação: Leitor, texto e mundo



Diante disso, a *lervivência*, a *leitura dialógica crítica* e a *bioleitura crítica* se articulam na medida em que buscam os sentidos da leitura partindo do próprio leitor e valorizando o que o texto traz para que se obtenha o diálogo entre leitor, texto e mundo. Mas, um diálogo transformador, por isso, a perspectiva freireana se torna relevante nessa articulação.

Na *lervivência*, o leitor relaciona a sua realidade imediata ao texto durante a leitura, levando e trazendo sentidos ao que está lendo e vivenciando em seu contexto de vida. E assim, o texto traz significados para o educando leitor que relaciona o lido à sua realidade social, reflete sobre ela e busca meios para melhorar a situação de forma problematizadora e prática.

Já na *leitura dialógica crítica*, o leitor não se limita a decodificar palavras, mas procura a relação do texto lido com outros textos que o educando já leu, visando sua polifonia, ou seja, o leitor percebe que o texto não é só palavras neutras, mas carregadas de significados e contexto. E o sujeito, em seu ato de ler, percebe que não está sozinho, pois o próprio texto representa a presença de outro e reage, gerando reflexões e significados do que está lendo, e é isso que faz da leitura diálogo.

E na *bioleitura crítica* não há a presença de texto, pois ela é a leitura que o educando faz da sua realidade, que é, em alguma medida, aquilo que Freire (2011) chama de leitura precedida da palavra. Ela é fundamental porque será resgatada na *lervivência* e na *leitura dialógica crítica*, pois na perspectiva crítica freireana não há leitura de texto sem leitura de mundo. Por isso, essas três categorias estão relacionadas, estabelecendo a interface da leitura crítica entre leitor e texto, cada um carregado de contexto em constante mudança.

## 5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo trata da metodologia escolhida nesse trabalho, dela se delineou o percurso investigativo para responder ao problema de pesquisa e propor novas abordagens para pensar sobre a leitura literária e sobre o educando leitor. Tanto um quanto o outro estão presentes no ambiente escolar, espaço de formação e principalmente de construção do conhecimento. A literatura e a educação encontram, na escola, um território para o diálogo, que ocorre através dos sujeitos e tem como mediação a realidade imediata dos estudantes.

Ao ter como pressuposto o sujeito, como ser histórico em permanente construção, por isso, estabelece com a materialidade uma relação, construindo-a constantemente, logo, torna-se um agente de transformação.

Nesse sentido de compreensão do ser, a análise documental, em meio à pesquisa qualitativa em educação, se revela como o melhor caminho de investigação, pois distancia o sujeito de um simples objeto a ser investigado e se opõe à coisificação do educando leitor quando o aparta da sua realidade.

Buscando a reflexão sobre esse sujeito leitor e a leitura literária, o documento analisado é o *Currículo Paulista de Língua Portuguesa*, do Estado de São Paulo, para refletir e compreender a cisão entre o ensino, proposto no documento, e a educação humanizadora no que se refere à formação do leitor literário e crítico.

### 5.1 Pesquisa qualitativa em Educação

Os procedimentos metodológicos para a obtenção das informações e dados relevantes para a construção do referencial teórico foram pautados pela pesquisa bibliográfica e análise documental por meio de enfoque qualitativo. Segundo Chizzotte (2000, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Qualitativa, porque é nessa abordagem de pesquisa que se encontram os significados concretos que contribuem com a relação ser e mundo. Nela não há elementos isolados ou resultados que se distanciam da realidade. É dinâmica, pois, quando reconhece que sujeito e mundo real se constituem juntos porque não são neutros; um transforma o outro. Com a pesquisa qualitativa, tem-se a possibilidade de investigar essa não neutralidade, assim como refletir sobre as práticas do ser humano, sobre o tempo e o espaço, sobre a própria realidade.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa em educação precisa explorar a ação humana sobre o mundo, que é construída pelo próprio sujeito, autor dos sentidos e significados. Chizzotti (2000, p. 11) lembra que:

**A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem.** Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à vida (Destques nossos).

A pesquisa qualitativa cria condições mais humanizadoras quando busca intervir no mundo diante das insatisfações; intervenção que relaciona constantemente ser e mundo, onde nenhum é mero objeto coisificado de investigação. Segundo André e Gatti (s.d., p. 4):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. **Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados — pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc, traduzidas em classificações rígidas ou números — numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais** (Destques nossos).

No mesmo sentido, Chizzotti (2000, p. 89) ressalta que:

[...] **a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória**, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa (Destques nossos).

Perceber as condições transformáveis, refletir e criar possibilidades reais para essa transformação são elementos fundamentais da pesquisa qualitativa em educação, onde não deve haver isolamento e sujeitos neutros. Essa percepção está pautada pela contradição e criticidade. Se autêntica e reativa, encontra na dialética as possibilidades mais genuínas para a sua “integração contextual”.

Para Chizzotti (2000, p. 80):

**A dialética também insiste nessa relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento.** Não se detém, como os interacionistas e etnometodólogos, no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais. **Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens** (Destques nossos).

O pesquisador se revela como um descobridor crítico no processo do conhecimento, não está distante da prática ou do real vivido e encontra neles as contradições para superar e transformar a realidade imediata. Ele é fundamental na pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2000), faz parte da relação dinâmica, pois também é sujeito e vincula a construção epistemológica à ontológica perante o agir social. É um agente transformador da vida social, não deve se afastar da humanização e do diálogo que a caracteriza como libertadora, reconhecendo a valorização dinâmica entre os sujeitos, também transformadores.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa em educação se apresenta como crítica quando está integrada à realidade, dela parte e a ela se volta por meio da ação transformadora. Ela estimula o debate, o diálogo e o pensamento crítico, objetivando a mudança da sociedade e da comunidade escolar. Segundo André e Gatti (s.d., p. 9):

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

E, complementam:

Todo esse conjunto de possibilidades para estudos de problemas em educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, e levou ao reconhecimento da

relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias sócio-educacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa, na educação, se apresenta como possibilidade que aproxima realidade e construção do conhecimento científico, por isso, é a abordagem escolhida nessa pesquisa. Ela se revela ser a mais comprometida com a realidade e transformação dela. Com ela é possível construir um mundo mais humanizado, desde que se transite pela consciência crítica, reconhecendo os sujeitos como seres históricos; agentes da ação e não objetos inertes.

Com ela é possível compreender, de forma crítica no sentido freireano, os processos escolares de maneira dinâmica, observar e refletir as suas contradições entre o todo e a parte, assim como criar ações transformadoras, sempre a partir da realidade dos educandos.

É da observação e da reflexão que se identifica o problema, resultado da aproximação crítica da realidade dos educandos. Com ele se constrói a pesquisa. Chizzotti (2000, p. 81) ressalta que:

O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. **Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas** (Destaques nossos).

O problema ou o obstáculo observado nessa pesquisa é o distanciamento que há entre a leitura de obras literárias e a leitura de mundo dos educandos. Acredita-se que é possível compreender melhor aquelas, partindo desta, o movimento contrário também, desde que o ponto de partida seja o próprio leitor. É a leitura da palavramundo na perspectiva freireana. Desse problema resulta a pergunta: Como o trabalho com a leitura de obras literárias, na escola, contribui com a percepção crítica da realidade dos educandos?

Diante desse questionamento, defende-se que a leitura da realidade, pelo sujeito, contribui com a leitura de texto literário no contexto da sala de aula e para além dela. Assim, constroem-se possibilidades para a percepção que ultrapassam a noção de texto, mas sem distanciar-se dele, pois, o texto também contribui com a leitura da realidade. A escolha da pesquisa qualitativa se revela fundamental porque leitor e texto não se

configuram elementos isolados ou quantificados. Leitor, texto e mundo encontram-se em movimento dialético constante.

Para entender e refletir sobre esse movimento, a pesquisa qualitativa deve estar comprometida com a realidade e dela partir, compreendendo-a como construção humana, portanto, histórica e pautada pela relação entre sujeitos em um mundo material. Não distante disso, o ser humano cria espaços ficcionais para questionar e pensar sobre a própria realidade e a condição humana, por isso, o texto literário é uma construção humana ancorada no real vivido. É nesse sentido que essa pesquisa busca o diálogo entre a realidade e o texto literário na formação do leitor crítico; realidade e ficção juntas na construção do sujeito histórico.

Nesse sentido, para compreender essa relação entre leitor e texto literário, esse trabalho recorre à pesquisa bibliográfica como fundamentação sobre o tema e à análise documental para investigar o *Currículo Paulista de Língua Portuguesa*, suas aproximações discursivas e seus distanciamentos a respeito da formação de leitores críticos.

## **5.2 Pesquisa bibliográfica**

Em um estudo acadêmico, uma das etapas fundamentais é a pesquisa bibliográfica. Ela é o levantamento, por meio de leitura e análises, sobre o tema que o pesquisador se dispõe a investigar. A produção do conhecimento científico é registrada em textos, não apenas, porém o seu registro textual permite que outras pessoas tenham acesso para que novos conhecimentos sejam construídos a favor de uma humanidade mais justa.

O tema escolhido pelo pesquisador parte de algo que o inquieta. Esse tema já foi pesquisado por outros autores, também provocados por sua inquietude. Mas, cada pesquisador toma um rumo para as suas pesquisas, ou seja, outros autores já pesquisaram, porém, de outra forma, e o que foi produzido se encontra publicado em livros, revistas, dissertações, teses e outros. O que configura um registro bibliográfico do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica parte desse registro, dessa produção, aceitando e contradizendo, apoiando ou refutando, de qualquer forma, parte do que foi produzido e registrado sobre determinado tema. Conforme Gil (2008, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Esse “material já elaborado”, ou seja, a bibliografia produzida, consiste no material que servirá como base para o desenvolvimento de novas pesquisas. Uma pesquisa acadêmica não parte do vazio; o conhecimento humano foi historicamente construído e ainda o é, por isso, o seu registro bibliográfico é fundamental, pois se torna o ponto de partida.

Diante disso, para a construção do referencial teórico freireano dessa pesquisa, foram utilizadas obras como: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, 2011; *Pedagogia do Oprimido*, 2013; *À sombra desta mangueira*, 2003; *Extensão ou comunicação*, 1983; bibliografias que contribuíram com o objetivo dessa pesquisa para propor a construção do sujeito leitor literário em uma perspectiva crítica freireana.

Outro referencial teórico foi Paul Zumthor com a obra: *Performance, recepção, leitura*, 2007; que contribuiu para refletir e entender quem é o leitor e o que é a leitura numa análise performática. Com Freire e Zumthor foi possível compreender melhor o leitor como sujeito da ação no ato de ler e na sua própria construção histórica da realidade concreta que lhe pertence.

Ernst Bloch, com a obra *O princípio esperança*, 2005, é o terceiro referencial teórico; com ela foi possível averiguar que a formação do leitor crítico possibilita a construção de uma realidade futura mais consciente, a partir do momento concreto do presente, portanto, utópica.

Com esses referenciais, foi possível constatar em que medida as categorias propostas pelos autores se fazem presente ou ausentes no *Currículo Paulista de Língua Portuguesa*, assim como trazer novas proposições para a formação do leitor literário crítico na escola.

### 5.3 Análise documental

Há vários métodos de análise em uma pesquisa científica. Neles, o pesquisador encontra a melhor forma para atingir os objetivos e a problemática da sua pesquisa. Entre os vários métodos, encontra-se a análise documental.

Os documentos são fontes escritas que podem auxiliar no desenvolvimento da pesquisa e, também, contribuem com o entendimento das ações humanas, ou seja, aquilo que está documentado é fundamental para conhecer o ser humano e a história por ele construída.

Mas, o que é um documento? Segundo (Lüdke e André, 1986, p. 38):

Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Todo esse registro se torna fonte do conhecimento e base estável para a construção de novos, melhorando ou refutando o que já foi feito, pensado e dito.

É importante ressaltar que a análise documental difere da pesquisa bibliográfica. Conforme (Gil, 2008, p. 51):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Por isso, a escolha de um documento varia conforme o tratamento analítico escolhido pelo pesquisador, que busca indagar problemas que precisam ser explorados a partir da perspectiva proposta. E, conforme (Lüdke e André, 1986, p. 41):

O enfoque de interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante.

Segundo (Gil, 2008, p. 51):

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo

consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.

As duas formas, ressaltadas pelo autor, constituem fontes de análise documental. Mas, tanto uma quanto a outra, devem buscar, de forma crítica, contradições a serem superadas, ou seja, delas devem emergir novas formas de conhecimento a favor da humanização.

Dessa forma, por meio da análise documental, é possível identificar a reprodução opressora, denunciá-la e anunciar maneiras distintas de pensar e agir em determinado contexto. Para (Lüdke e André, 1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para além dessa afirmação, a pesquisa documental deve ter compromisso com a transformação prática da realidade dos sujeitos, nela contextualizados.

Visando essa transformação, o documento escolhido nessa pesquisa é o *Currículo Paulista de Língua Portuguesa, 2019*, para os Anos Finais. Assim como a BNCC (2018), o Currículo Paulista é um documento normativo. Nele, encontram-se como os conteúdos devem ser trabalhados em todas as escolas do Estado de São Paulo.

Ele foi elaborado de forma colaborativa por profissionais da educação, representantes das redes municipais, estadual e privadas, em conjunto com a SEE e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME — SP).

O documento divide o Ensino Fundamental em áreas de conhecimento, a saber: *Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso*. A fundamentação pedagógica do Currículo Paulista é a formação integral dos estudantes. Fundamentação que contempla as competências que são ressaltadas na BNCC e foram aprovadas pelo CNE, em dezembro de 2017.

A área de linguagens é dividida entre: *Língua Portuguesa; Arte; Educação Física e Língua Inglesa*. Nessa pesquisa, o recorte é para as competências específicas de língua portuguesa para os Anos Finais, conforme discrimina o documento.

A análise documental do Currículo Paulista, dentro desse recorte de língua portuguesa, é fundamental para responder aos questionamentos nesta pesquisa, pois esse documento é utilizado em toda a rede de ensino estadual do Estado de São Paulo, impactando diretamente os estudantes. Cabe investigar se esse impacto é positivo, transformando a realidade dos educandos de forma crítica e a partir deles, ou negativo, reproduzindo conceitos opressivos, no que se refere à formação do leitor literário.

## 6 ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO PAULISTA

Nesse capítulo, pretende-se refletir sobre o surgimento do Currículo Paulista e analisar algumas implicações do documento sobre o leitor literário no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

No mesmo sentido, entender o que o currículo espera de leitor e qual é a sua concepção sobre competências e habilidades, bem como a sua formulação de educação integral.

Por fim, o capítulo traz algumas formulações propositivas acerca da formação do leitor literário no espaço da escola. Tais propostas partem da perspectiva freireana em diálogo com as concepções de *lervivência*, *leitura dialógica crítica* e *bioleitura crítica*, todas resultantes dessa pesquisa. Logo, pensar o leitor de obras literárias é entender que esse sujeito é temporal, histórico e se relaciona com o meio em que vive, buscando a sua transformação, da mesma forma a sua leitura, que nunca deve se afastar da realidade à qual pertence.

### 6.1 O Currículo Paulista

Ao tomar o Currículo Paulista como objeto de análise, fazendo um recorte no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário partir, ainda que de forma breve, do seu histórico, pois o documento não surgiu de forma repentina, logo, há um percurso e sua elaboração traz um discurso que objetiva melhorar a educação paulista.

A busca pela melhoria no sistema paulista de ensino foi a partir das notas baixas dos estudantes nas avaliações externas durante o ano de 2007, entre elas, o SAEB e o Enem, (Catanzaro, 2012). O resultado foi a elaboração do programa “São Paulo Faz Escola”, que buscou a implementação de uma nova proposta curricular.

As iniciativas para melhorar o ensino paulista têm início em 2008, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe reformas em seu sistema de ensino através da Resolução SE - 98, de 23-12-2008. O objetivo principal é a elaboração de um novo currículo, que, “Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais” (São Paulo, 2008). Além do alinhamento às diretrizes educacionais superiores e “considerando a necessidade de readequar as matrizes curriculares da educação básica às novas diretrizes nacionais e às metas da política educacional” (São Paulo, 2008).

Dessa forma, nota-se que o atual Currículo Paulista teve o seu início em 2008, ainda como proposta curricular. A proposta curricular se torna o ensejo para a gestão da educação do Estado de São Paulo. A implementação de prescrições do que se deve fazer no ensino seria a materialização de um discurso que tinha como meta a qualidade na educação.

Para atingir a qualidade, o governo de SP<sup>30</sup> lançou em 2007 dez metas que seriam atingidas até 2010. Entre as ações para atingir as metas estava a elaboração de materiais didáticos que seriam distribuídos aos professores e alunos.

Para garantir uma aprendizagem comum, em 2008 foram enviados para toda a rede de ensino paulista o Jornal do Aluno e a Revista do Professor, que passariam a ser chamados de Caderno do Aluno e Caderno do Professor.

Conforme (Catanzaro, p. 19 – 20, 2012):

Criado sob a idealização da Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP), os cadernos produzidos para a proposta curricular foram elaborados por meio de convites realizados pela Fundação Vanzolini a profissionais ligados às universidades estaduais (que, por sua vez formaram suas equipes também por meio de novos convites), diferentemente daquilo que se poderia esperar que fossem produzidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE-SP.

Ou seja, não houve a participação dos professores da rede estadual de ensino, não foram consultados. Tiveram que receber, assim como os alunos, passivamente os cadernos do governo.

Esse material foi sendo gradativamente implantado a partir de 2008, e em 2010 se tornou o currículo oficial do Estado de São Paulo. O objetivo é a qualidade na educação e o apoio aos professores e alunos. Torna-se um conjunto de cadernos organizados por bimestre do ensino fundamental ao médio, (Catanzaro, 2012).

Conforme (Catanzaro, 2012), no primeiro estágio chamado Proposta Curricular, os jornais dos alunos e as revistas dos professores eram divididos em disciplinas, com o objetivo de realizar testes entre os professores e as escolas para reformular o material e seus conteúdos. Outro objetivo era trabalhar os conteúdos com os alunos de forma unificada. E contava, ainda, com material de apoio para casos de recuperação em Português e Matemática. Nesse primeiro estágio, o material deveria ser utilizado nas

---

<sup>30</sup> Na época, o Governador era José Serra (PSDB) e a Secretária Estadual da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro

escolas nos primeiros 42 dias do ano letivo, cerca de 3,6 milhões de alunos participaram dessa etapa.

Segundo (Catanzaro, 2012, p. 21):

Após esse primeiro ano de implementação da proposta, as escolas puderam enviar suas sugestões à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SSE-SP), e, em 2009, novos materiais foram distribuídos às escolas, na forma de cadernos, com conteúdos relativos ao que deveria ser trabalhado por disciplina e bimestre, para alunos e professores.

Apesar de parecer uma ação democrática, não deixa de ser uma imposição de conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Conteúdos que não partem da relação com o mundo problematizado, (Freire, 2013).

Nota-se, ainda, segundo (Catanzaro, 2012), que todo esse material foi produzido com base nas avaliações externas, em especial, o Saresp de 2007 e 2008. Já o Saresp de 2009 foi elaborado com base na proposta curricular de São Paulo, ou seja, “[...] o currículo do estado sendo planejado com base no Saresp e, mais tarde, o Saresp tendo a sua elaboração com base nos cadernos do currículo...” (Catanzaro, 2012, p. 21).

Logo, nessa articulação fechada não há espaço para a construção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes. O conhecimento é transmitido em cadernos onde alunos e professores serão testados. O estudante sairá bem no Saresp se os professores e professoras souberem transferir o conhecimento pronto.

Em 2010 e 2011, não houve nova distribuição do caderno dos professores, apenas os alunos receberam os materiais. (Catanzaro, 2012, p. 22) lembra que:

Nesse ano a *proposta curricular* passou a ser o *currículo oficial* do Estado de São Paulo, como proposta consolidada, havendo por parte da SEE o entendimento de que os resultados do Saresp 2009 haviam sido satisfatórios, igualmente às devolutivas do corpo docente...

Ainda em 2010, o governo criou um *site* para dar suporte aos professores, nele continham vídeos com roteiros, sugestões de atividades acessíveis aos educadores de toda a rede de ensino estadual, tudo relacionado ao São Paulo Faz Escola (SPFE).

Já a partir de 2018, o programa São Paulo Faz Escola foi se adaptando conforme a elaboração da BNCC, pois todos os currículos devem estar de acordo com ela.

O atual Currículo Paulista nasceu para melhorar os índices de avaliações que demonstravam que os alunos não estavam indo bem, pelo menos naquilo que o governo queria que eles tivessem bom desempenho. Após medidas para “melhorar” o ensino, a

própria avaliação passou a ser elaborada conforme os cadernos do aluno e do professor, um servindo ao outro mascarando a realidade.

Isso configura a transferência do conhecimento pronto e o treinamento para a avaliação que advém. Não apenas todo o percurso para se chegar ao atual currículo desde o (SPFE) demonstra a formação de um sujeito passivo, como também nesse modelo não há espaço para a sua realidade na escola, ou seja, o documento foi produzido para atender demandas, menos as dos educandos e educandas.

## **6.2 Um documento distante da realidade**

O Currículo Paulista, em sua introdução, busca impressionar o leitor por meio de números, tanto por sua abrangência territorial quanto populacional. Vai além e reforça a comoção do leitor ao comparar a população paulista com países como Canadá, Peru, Ucrânia e Argentina, (São Paulo, 2019).

O currículo quer convencer seus leitores da sua importância para os paulistas; quer assegurar que está comprometido com a educação de qualidade. E se apresenta como “[...] um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado...” (São Paulo, 2019, p. 19). Mas, é importante notar que as aprendizagens essenciais (São Paulo, 2019) são determinadas pelo próprio currículo. Essenciais para quê? E quem determinou?

Com isso, nota-se que é o documento que explicita o que o educando precisa, ou seja, anula-se a autonomia e desconsidera-se as vivências dos sujeitos. Segundo o documento (São Paulo, 2019, p. 19), “Espera-se que todas as escolas (re)elaborem suas Propostas Pedagógicas de maneira a dar respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos estudantes, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais à luz do Currículo Paulista”.

Em torno do que o documento espera, duas expressões são sobressalentes. A primeira é “dar respostas efetivas às necessidades”, isso configura que o currículo quer a formação de um sujeito que espera passivamente as respostas que virão daquele que as têm: o Estado.

Outra expressão a ser destacada é “à luz do Currículo Paulista”, ou seja, os educandos (seres inertes, sem respostas) ainda estão sob o véu da escuridão, quiçá enxergam as suas vivências. Para o currículo, os educandos são como indivíduos com grilhões nas pernas e pescoço que os impedem de ver a luz, por isso, devem se arrastar à

luz daquele que irá tirá-los desse mundo escuro e subterrâneo<sup>31</sup>, pois só na luz (do currículo) há conhecimento, há razão existencial e há respostas.

O currículo se torna contraditório. Se o documento quer “respeitar” a identidade cultural dos estudantes - sendo ela diversa -, como encontrarão respostas em um currículo? Todos têm as mesmas necessidades? Se longe do currículo, os educandos são seres acorrentados e sem luz, com o currículo também, apenas mudam-se os grilhões. Isso afasta a capacidade de reflexão crítica e não deixa espaço para a liberdade de pensamento sobre si e sobre o mundo.

Por outro lado, a *bioleitura crítica* se torna relevante, longe desse contexto curricular, porque ela traz para a educação escolar aquilo que o educando tem, a sua vida, o seu mundo; ambos rejeitados pelo Currículo Paulista.

Nota-se, ainda que estender respostas aos estudantes implica “[...] a ação de levar, de entregar, de depositar algo em alguém...” (Freire, 1983, p. 15). Estender, nesse sentido freireano, carrega uma conotação embasada na técnica mecanicista, o que leva à inércia do estudante, pois a leitura crítica de mundo dá espaço para a resposta dada.

O texto do Currículo Paulista está inserido em um discurso que extrapola a educação humanizada, buscando intenções que não visam à formação que liberta os sujeitos, mas que os transforma em objetos, (Freire, 1983). O estudante não precisa pensar porque já pensaram por ele em propostas pedagógicas domesticadoras.

Por isso, Freire (1983, p. 15) ressalta que: “Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.” Logo, “dar respostas efetivas às necessidades” dos estudantes, “à luz do Currículo Paulista” é estender, transferir e depositar algo que não pertence à realidade deles. De um lado, o sistema estadual de ensino (sede do saber), do outro, os ignorantes (segundo o governo paulista).

Essa assertiva se comprova ao perceber que o conteúdo estendido, a resposta dada e a luz que ilumina não foram construídos a partir da problematização do mundo dos educandos, (Freire, 2013), a partir da leitura que eles realizam da própria realidade, ou seja, da *bioleitura crítica*, são externos aos estudantes, vieram da “sede do saber.”

Isso conduz a um entendimento nivelado da prática e distante da realidade concreta dos educandos, pois são eles que, olhando, lendo criticamente, vivendo o seu mundo, chegam às respostas dos seus problemas reais, que estão em sua realidade

---

<sup>31</sup> Alegoria da caverna, Livro VII da obra A República, de Platão.

imediate. O currículo vem de fora, tentar resolver e dar respostas efetivas como se ele trouxesse a salvação, o conhecimento iluminado.

Em contrapartida, distante do currículo, a *bioleitura crítica* se torna fundamental nessa ação, porque ela contribui para que o sujeito se leia no mundo e aprenda a partir da relação com ele, onde ambos se constroem juntos na relação dialética. E a educação, escolar ou não, não deve estar longe dessa dinâmica. Dessa forma, cada um faz uma leitura de si para além de obter apenas respostas, busca-se superar a situação atual vivida, objetivando a transformação crítica.

Segundo o Currículo Paulista, buscando a sua implementação, o documento afirma:

[...] as decisões curriculares didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais (São Paulo, 2019, p. 19).

Notam-se duas contradições nessa afirmação do documento. A primeira é a contradição com o próprio objetivo de sua composição, principalmente, em torno da expressão “superação das desigualdades” que aparece, nesse sentido, distorcido, pois o Currículo Paulista busca a separação do sujeito e da sua realidade e o que configura isso é a própria existência do documento; sendo a luz que ilumina. E a desigualdade, sendo um limite social presente no ambiente escolar, torna-se objeto de problematização, que por meio do diálogo, busca superar essa situação-limite que só é possível na relação ser e mundo (Freire, 2013); ambos separados pelo currículo.

A segunda contradição está em torno do termo “desigualdade” que, ao trazer para a sua composição textual, o documento tenta convencer o seu leitor por vias democráticas, mas busca-se a elaboração e implementação de um currículo unificador, o que já perpetua a desigualdade diante das múltiplas necessidades dos educandos. A desigualdade já carrega em si múltiplos problemas a serem superados e não há resposta e nem “luz” que ilumine a todos como se, seguindo um mesmo caminho (o currículo), todos encontrem as respostas para as suas necessidades que são plurais.

O documento ainda sugere uma hipótese para superar a desigualdade, segundo ele: “Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (São Paulo, 2019, p. 19). Isso se revela contraditório, pois se “as necessidades são

diferentes”, por que um currículo unificador? Ele atenderá às necessidades dos educandos da mesma forma em diferentes regiões do Estado de São Paulo? O currículo pode contribuir para superar as necessidades de uma escola estadual em uma região central e outra mais periférica, mesmo não partindo da realidade de cada uma? Se sim, mostra-se idealista, longe da realidade imediata dos educandos e dos educadores. Se não, qual é a sua utilidade?

Outro ponto a ser destacado gira em torno da “equidade” para reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. A esse respeito, o documento afirma que:

Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito a educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas (São Paulo, 2019, p. 19).

Mas, em outra perspectiva, reconhecer as necessidades, visando à equidade, deve ser um movimento que ocorre por meio do diálogo e da leitura de mundo do educando, da sua *bioleitura crítica*. Não há como saber da necessidade do outro sem o diálogo, sem ouvir o que há em seu mundo. Por isso, a *bioleitura crítica* tem relevância na educação, é dela que o estudante parte para falar de si e do seu mundo e, a partir daí, superar as suas necessidades concretas, olhando, refletindo de forma crítica, buscando transformá-las. Levando-o, assim, para uma leitura significativa da sua realidade que visa a ação prática de sua superação.

Essa ação se torna o resultado do diálogo e da *bioleitura crítica*, pois um é fundamental para a existência na perspectiva freireana, e a outra é essencial para ler essa existência. Ambas têm como objetivo a construção do sujeito crítico, autor da própria história, leitor da realidade e construtor de novas, logo, é um ser utópico no sentido blochiano.

Mas, não no sentido curricular paulista, pois para esse: “Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido...” (São Paulo, 2019, p. 19). Todos os educandos, seja quem for, merecem respeito e “dar respostas” é uma das maneiras de não respeitar.

Logo, “dar respostas” difere de construir resposta por dois motivos. Enquanto um transita na verticalização do ensino, o outro busca a sua horizontalidade. Então, “dar respostas” nada mais é que transmitir algo para um público, para aquele que se quer passivo e não tem respostas para as suas necessidades, mas pode encontrar naquele que

está externo a si – o currículo – é ele que tem a resposta pronta para diferentes necessidades.

Entretanto, construir resposta é buscar a superação de limites, (Freire, 2013). E a leitura crítica da realidade e a leitura crítica da palavra (*Lervivência*) podem contribuir para essa superação. Tanto uma quanto a outra se opõem à mera transmissão de conteúdos e a dar resposta, ou seja, são opostas à formação passiva dos estudantes. Buscam superar limites por meio da problematização e conscientização crítica de si no mundo, movimento que deve ser constante na vida dos educandos, autores, que leem, escrevem e modificam a realidade à qual pertencem.

### 6.3 Os saberes dos educandos e a educação integral

O atual modelo de ensino valoriza o conhecimento historicamente construído. Conhecimento que será ofertado aos educandos para explicar o mundo e para que os alunos e alunas desenvolvam habilidades que resolvam demandas sociais.

A BNCC (2018) é o documento normativo que define o que é essencial para a aprendizagem dos educandos durante as etapas da educação básica. Por meio desse documento, busca-se garantir a unificação da aprendizagem de forma “democrática”, para isso, visa-se a formação integral dos estudantes através de competências, ou seja, os educandos e educandas não são competentes, mas precisam ser para atender demandas de uma ideologia. Segundo o documento:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Para a mobilização do conhecimento a BNCC destaca dez competências:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 8 – 10).

Essa formulação pauta a construção de currículos escolares por outras instâncias governamentais, como o Currículo Paulista, que está alinhado à BNCC, currículo que busca transferir o conhecimento para os educandos, por meio de seus professores e professoras, que também tiverem o conhecimento transferido a eles em suas formações. Cria-se, assim, a cultura da transferência do conhecimento, que tem respaldo legal por documentos ideológicos. E, com isso, a BNCC traz um discurso humanizador para a educação básica, porém, distante da humanização.

O que a BNCC e o Currículo Paulista não valorizam é o saber dos educandos, a sua realidade e o que configura tal assertiva é a própria existência desses documentos. Com eles, o conhecimento é transferido de cima para baixo, sem qualquer relação com a

realidade local dos estudantes e da própria escola. Isso tira a autonomia da escola e a voz dos educandos. Busca-se, com isso, integrar formação institucional e interesses que são externos aos educandos e à escola.

Dessa forma, a epistemologia, como possibilidade para a transformação do sujeito, fica comprometida, ocasionando cisão entre conhecimento e ser, deixando esse passivo diante daquele. Inerte diante da construção histórica e material, pois o educando e a educanda se tornam aqueles que recebem algo pronto, tornam-se habilidosos e competentes para obedecer e desenvolver, não demandas da realidade, mas de quem manda.

Na oposição desse pensamento, em uma perspectiva crítica freireana, o conhecimento não é dado, mas construído. Para Freire: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2021, p. 47). Por isso, quando se transfere o conhecimento, perde-se o sentido. O professor não sabe porque ensina o que ensina; nem o aluno e a aluna porque “aprendem” o que é transferido. Não apenas, quando o ensino escolar, por meio de políticas, não promove o agir sobre o mundo por parte dos estudantes, rouba-lhes a capacidade de serem sujeitos históricos.

Diante do pressuposto: ensinar não é transferir conhecimento. Como fazer da aula um espaço de reflexão e construção crítica da vida social, na relação teoria e prática? Sendo um educador aberto ao diálogo transformador, que considera a realidade dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento e, assim, sendo constantemente um educador que valoriza os saberes dos educandos, que inclui as suas contradições. Nesse sentido, em sua perspectiva progressista, Freire ressalta que:

Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto e face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2021, p. 47).

Esse ser aberto, que tem a tarefa de ensinar significativamente e não transferir, não tem espaço na BNCC, pois ele contribui com o desenvolvimento crítico dos educandos, algo que a ideologia dos documentos oficiais não quer.

Na contramão dos currículos impostos, Freire (2013) propõe a investigação temática como possibilidade para superar as contradições. No processo de investigação temática, não há dissociação entre epistemologia e ontologia, pois o conhecimento parte

da realidade problematizada dos educandos, ou seja, daquilo que o constitui ser. Conforme o autor: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2013, p. 119 – 120).

A BNCC e o Currículo Paulista se distanciam dessa concepção, pois não consideram a “situação presente e existencial” dos educandos, nem o “conjunto de aspirações do povo”, isso configura uma relação vertical do ensino, ou seja, não constrói o conhecimento, mas impõe (transfere) o que não faz parte da realidade dos educandos e visa atender outras realidades por meio de competências.

Por outro lado, a investigação temática encontra na realidade o seu princípio, pois é nela que está a visão de mundo dos estudantes, seus saberes, portanto, é nela que se encontra o universo temático, Freire (2013). Para Saul e Saul (2017), a investigação temática se encontra em uma direção contra-hegemônica que busca superar contradições por meio da contribuição coletiva.

A investigação temática possibilita aos sujeitos participarem de uma inserção na realidade de forma mais ampla e crítica, e impele uma visão do total. Contribui também para uma leitura ampliada e coletiva do mundo, através do encontro e da reflexão crítica que é construída com o outro. Segundo Freire (2013, p. 133):

A questão fundamental [...] está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, **para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada** (Destques nossos).

É um esforço para aquele educador que entra em sala de aula aberto e propõe a compreensão crítica por meio da dimensão significativa da realidade. Ele leva os educandos a reconhecerem a interação entre as partes que constituem a totalidade analisada criticamente, (Freire, 2013). Isso não ocorre no currículo imposto, que não constrói a percepção crítica nem a leitura significativa de mundo e assim, parece não haver espaço para a *leitura dialógica-crítica*.

O currículo opressor desloca os estudantes para fora da realidade, levando-os a se perguntarem: por que estou aprendendo isso? Onde vou usar? Já a totalidade analisada em partes permite ao sujeito uma percepção crítica da realidade, pois os participantes

reconhecem que há uma ligação entre elas, para além disso, se reconhecem como parte delas, portanto, na *leitura dialógica-crítica* se percebem como participantes da construção do conhecimento e do próprio mundo; suporte da realidade, (Freire, 2013).

Por isso, a aplicação do Currículo Paulista, a partir da BNCC, faz o contrário, com educandos e educadores. Não leva à percepção crítica da realidade, pois, está distante dela, porque se afasta daquilo que pertence à materialidade imediata dos estudantes e se aproxima de um mascaramento da realidade — uma ideologia —, e assim, cria legitimidade da exploração (Chauí, 1994), por meio do ensino escolar.

Silva (2004, p. 183) defende que: “o processo de construção curricular inicia-se com a percepção das possibilidades de manutenção da realidade observada a partir da problematização refutatória das teorias político-pedagógicas que a justificam”. O currículo é construído a partir das vivências dos educandos. Ele nasce das demandas da realidade percebida, onde está a visão de mundo dos educandos, a sua leitura particular, os seus saberes e as suas contradições. Enquanto a BNCC propõe a mobilização de conhecimentos para atender às demandas da sociedade, a perspectiva curricular freireana busca na realidade as possibilidades para a sua transformação.

Considerar os saberes dos educandos no processo de aprendizagem é reconhecer o protagonismo dos alunos e das alunas na construção da realidade e do próprio currículo. Não é o caso da BNCC, ela propõe a adequação a uma realidade pronta, portanto, esse documento se opõe ao pensar certo na visão freireana, pois esse respeita os saberes dos educandos e valoriza o sujeito histórico em permanente construção. Freire (2021, p. 31) ressalta que:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática —, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O que Freire propõe é a relação da epistemologia com as experiências de vida dos alunos, onde essa encontra significado naquela. O autor trouxe para o conteúdo escolar a experiência dos educandos, já a BNCC a excluiu.

Já os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista estão centralizados na educação integral. Ela é a base de formação dos estudantes das escolas do Sistema Estadual de Ensino.

Nesse sistema, a educação integral visa à formação dos educandos, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades para que o estudante possa atuar no ambiente diverso da sociedade de forma criativa.

Sob tal ótica, o Currículo Paulista considera:

[...] a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem [...] afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2019, p. 20).

Ao estar compromissado com o desenvolvimento de tais dimensões, para que os estudantes atuem na sociedade diante da sua complexidade, o currículo deixa de lado a atuação do educando em sua própria realidade, porque “as competências e habilidades” propostas no documento buscam a tender necessidades externas ao sujeito. É o sujeito que será preparado para se adaptar e não o currículo em seu mundo.

Dessa forma, a escola se torna ambiente de propagação de um conhecimento técnico em produção, que produz seres competentes, mas distantes de seus mundos, e de suas histórias concretas, parece que o currículo está fora do contato com a realidade e história dos educandos, (Apple, 1982).

Nessa perspectiva, a formação integral do Currículo Paulista parece ter compromisso com a adaptação integral dos estudantes a valores de um mercado produtivo de massa competente, mas sem significado concreto em suas vidas. Segundo (Apple, 1982, p. 95, grifos nossos):

[...] **as escolas são usadas para finalidades hegemônicas** está na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são “compartilhados por todos”, enquanto “garante” ao mesmo tempo que apenas um número especificado de estudantes é selecionado para os níveis meias elevados de ensino, em virtude de sua “competência” para contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico também exigido pela economia.

Em outro sentido, é preciso um compromisso com a realidade do educando, visando ao seu protagonismo e à sua transformação, nela e com ela. Para isso, deve-se partir de uma categoria freireana fundamental: o diálogo. Ele é fundamental à existência (Freire, 2013). É por meio dele que se tem acesso à vida do educando, à sua leitura de si e do mundo, ou seja, à sua *bioleitura crítica*.

Mas, o Currículo Paulista, em seu discurso de educação integral, busca uma formação que, na prática, se distancia da realidade dos educandos. Ele quer uma formação que leve esse estudante a ser competente para atender “[...] demandas complexas da vida cotidiana...” (São Paulo, 2019, p. 24) de forma criativa e coerente. Essas demandas, segundo o documento, têm relação com a cidadania e o mundo do trabalho, ou seja, é a busca pelo sujeito produtivo, que desempenha o seu papel com o conhecimento que lhe foi entregue para esse fim. Entretanto, o documento não deixa claro quais demandas são essas e quem são os beneficiados.

Nesse mesmo sentido, a proposta curricular de educação integral objetiva o viver e o se relacionar. Conforme o documento:

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas (São Paulo, 2019, p. 20).

Mas, quando o currículo propõe o desenvolvimento de competências como fundamento de educação integral, pode-se entender duas possibilidades. A primeira é a de que o Sistema Estadual de Ensino de São Paulo entende os estudantes como seres incompetentes. A segunda é que serão competentes a partir do currículo, é nele que está a “luz” da competência, que prepara os educandos para a sociedade contemporânea. Porém, quem determinou que os estudantes são incompetentes? Por que tais competências os farão competentes e para quem? São incompetentes ou devem ser adaptados a predeterminações?

As respostas para esses questionamentos parecem ser uma: o controle social. As competências valorizadas pelo Currículo Paulista se tornam ações significativas na escola para esse sistema de ensino. Segundo (Apple, 1982, p. 98) “O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui”. É algo que ocorre diariamente nas escolas.

Nesse contexto, há uma ação que separa a realidade imediata dos educandos e a realidade adaptativa, na qual serão inseridos e controlados. Por isso, para o documento, a mobilização de competências é importante, enquanto a emancipação, a reflexão crítica e a transformação da realidade não são. Ou seja, além de entender o sujeito como

incompetente, um ser que não sabe agir no mundo e nem realizar uma leitura crítica dele, também o quer passivo diante da formação estendida; um aluno receptor de conteúdo.

Diante disso, nota-se que a educação integral, proposta pelo Currículo Paulista, é uma situação educativa ingênua, apesar da sua clara intenção: transformar sujeitos em objetos. Em uma perspectiva freireana, a sua ingenuidade está na prática docente, que bem-intencionados transferem o conhecimento do mundo aos educandos, considerando-os incompetentes. Mas essa ingenuidade não está na organização educacional paulista, que sabe qual é o fim desejado e quem são os interessados nessa formação. É a distribuição do conhecimento de um grupo a outro a ser dominado, (Apple, 1982).

Em outro sentido, conforme (Freire, 1983, p. 16), “Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe”. Por isso, a atuação e autonomia propostas pelo currículo se mostram limitadas, condicionadas às dez competências da BNCC, não buscam a emancipação e a problematização da realidade. Não levam à leitura crítica de mundo e nem à leitura crítica da palavra, estão distantes da *bioleitura crítica* e não contribuem com a “dimensão humana”.

Assim, a educação integral, em uma perspectiva freireana, busca a presença participativa do sujeito, que é o ponto de partida (que é um ser competente em permanente formação), pois a sua realidade concreta é início, objetivando sua transformação. Segundo (Freire, 1983, p. 16):

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

É um processo de aprendizagem oposto ao do Currículo Paulista, que ocorre por transferência de conhecimento para quem não tem. Enquanto para (Freire, 1983, p. 16), “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos”.

Nesse sentido, a *bioleitura crítica* se apresenta como fundamental, pois ela se afasta da proposta de ensino do Currículo Paulista e se aproxima da perspectiva freireana de aprendizagem, porque ela traz o mundo imediato do sujeito, (Freire, 2011) para a ação de aprender, apreendendo de forma mais humana, pois não há como separar o sujeito do seu mundo, inclusive no ato da leitura.

Conforme (Freire, 1983, p. 16, grifos nossos):

**O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade.** Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama e reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

A “presença curiosa” expressa por Freire requer um sujeito ativo, tanto no ato de conhecer, como de mundo; no seu mundo. Presença porque dela decorre a ação constante, problematizadora e transformadora da realidade do ser. É por meio dessa ação no mundo que os seres humanos se encontram marcados pelo resultado da própria ação, (Freire, 1983).

Diante disso, pode-se afirmar que não há ação transformadora de mundo sem a presença do sujeito: mundo e sujeito em constante transformação. Quando o ensino escolar exclui um dos dois, não há, nesse ambiente, ato transformador, existe apenas formação por competências e habilidades, sem a reflexão crítica dos educandos sobre o ato de conhecer, (Freire, 1983).

Por isso, o Currículo Paulista afasta a presença crítica do sujeito e garante um “[...] patamar comum de aprendizagem” (São Paulo, 2019, p. 13). Em torno desse “patamar comum” se encontra a justificativa da importância do documento, que visa garantir educação de qualidade a todos.

Educação de qualidade no ensino paulista estadual é garantir que todos os estudantes aprendam no mesmo patamar, que tenham acesso ao que é ensinado e que aquilo que é ensinado seja transferido em igualdade, ou seja, uma educação extensionista que estende algo até alguém de forma unificada, (Freire, 1983).

E o que não é uma educação de qualidade para o ensino paulista? Aquela que parte da realidade problematizada do educando, aquela que considera a leitura crítica que o sujeito faz do seu mundo, aquela que é construída e não transmitida, aquela que, na perspectiva freireana, se apresenta como comunicação e não como extensão do conhecimento pronto, enfim, aquela que se estabelece no diálogo.

Portanto, educação integral para o Currículo Paulista é aquela que forma um indivíduo com todos os componentes das dez competências da BNCC. Um ser equilibrado que contém o essencial para servir às demandas sociais, muitas vezes

distantes da sua realidade, ou seja, o ser ideal, completo e acabado, “um sujeito transformado em objeto”, (Freire, 1983, p. 15).

No entanto, isso cinde com a própria ideia de ser humano, pois o sujeito está em permanente transformação com o mundo e com o seu tempo histórico. Logo, é um ser desmedido, inacabado, assim como o mundo. Por isso, a educação integral do Currículo Paulista se desintegra em um mundo em constante mudança. A educação integral não é aquela que busca o condicionamento e a limitação, mas aquela que se abre ao novo de cada instante superado e problematizado.

#### **6.4 A Leitura para o Currículo Paulista**

O ser humano não é um ser isolado, busca constantemente estar em grupo e, por isso, precisa se comunicar, expressar os seus sentimentos e pensamentos. Para isso, utiliza-se da linguagem, que é um sistema, um processo que visa transmitir uma mensagem, seja através da oralidade, da escrita, do gesto ou outros meios para se fazer entendido, pois comunicar-se é uma necessidade. E a linguagem é o sistema natural da comunicação, ela é o espaço da interação entre o emissor e o receptor da mensagem.

Nesse sentido, (Bakhtin, 1999, p. 70) lembra que “[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social”. Nota-se, com isso, que a linguagem não é um ato isolado nem uma operação abstrata; ela é social.

Para Bakhtin (1999), o locutor e o ouvinte devem pertencer à mesma comunidade linguística, precisam estar integrados na unicidade do meio social e do contexto imediato. Ou seja, a mensagem que a linguagem carrega deve pertencer aos interlocutores para ter sentido e significado, para isso, precisa ter como ponto de partida aquilo que está no mundo imediato dos sujeitos (Freire, 2011), é nele que a linguagem se estabelece concretamente, por isso, tanto a *bioleitura crítica* quanto a *lervivência* se mostram relevantes, pois nelas estão o contexto e a unicidade social, problematizadas na perspectiva freireana por meio de uma *leitura dialógica-crítica*.

Nessa relação entre linguagem e realidade (Fairclough, 2008, p. 66) lembra que “[...] a linguagem significa a realidade no sentido da construção de significados para ela...” A linguagem tem relação direta com a construção da materialidade, está ligada à vida e à realidade social do sujeito, não há dissociação entre sujeito e linguagem, portanto, ela é um atributo da vida.

Para o Currículo Paulista, “As linguagens [...] são entendidas como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se interrelacionam nos mais diversos campos da atividade humana” (São Paulo, 2019, p. 65). Para o pleno desenvolvimento da interação dos sujeitos, em torno da linguagem, o documento organiza a área de linguagens nos componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. E tem como referência a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos conforme a (Resolução CNE/CEB N° 7/2010).

O currículo paulista busca o desenvolvimento dos alunos por meio de competências. Elas garantem a formação integral dos estudantes, a manutenção cultural e econômica da sociedade e a transmissão de valores, (Apple, 1982).

Sob tal ótica, a área das linguagens, no Currículo Paulista, busca transferir valores que estão fora da realidade dos educandos, distantes da linguagem e da forma como leem a realidade. Ou seja, os estudantes precisam se adequar aos valores e ao conhecimento técnico por meio de competências, são elas que os farão seres competentes no uso da linguagem para atender à economia fundamentada no mercado de trabalho, não na vida.

Sobre isso, (Apple, 1982, p. 95) ressalta que “[...] as escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população”. Para o currículo, os educandos precisam ser competentes para atender a esses segmentos que são externos à sua realidade.

E para atendê-los, o documento paulista propõe as Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, que são:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o

consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (São Paulo, 2019, p. 66).

O Currículo Paulista, de acordo com a BNCC, define essas competências como essenciais a todos os estudantes. E retoma os PCNs que entendem a linguagem como prática social, (São Paulo, 2019, p. 69).

Esse entendimento tem impacto direto no componente de Língua Portuguesa do documento paulista, que considera necessário explorar todos os eixos da disciplina. Segundo o currículo:

– Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva; coloca ainda a necessidade de articular todos esses eixos na promoção de uma aprendizagem voltada à formação integral de sujeitos que dominem a leitura e a escrita, saibam usar a língua em diferentes contextos de interação, em diferentes campos de atividade humana, que saibam argumentar e defender pontos de vista de maneira ética, e que usem a reflexão linguística e semiótica a favor da **produção de sentido**, de um uso consciente da língua e seus recursos (São Paulo, 2019, p. 69, grifos nossos).

A produção de sentido, proposta no documento, parte da realidade do educando? É a palavra “produção” que denuncia a negativa da resposta, onde está a mera transmissão de sentido e valores.

A linguagem é uma prática social, e o currículo defende que ela se produz na interação entre “sujeitos sociais e historicamente situados”. Por isso, a leitura, a produção de texto, a oralidade, a análise linguística e semiótica, entendidas como práticas sociais, se tornam o caminho prioritário que as escolas devem seguir (São Paulo, 2019). Mas, em que sentido o documento entende o sujeito como ser situado?

Para (Freire, 2013, p. 141), “[...] os homens são seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam”. Há nesse movimento uma ação dialética, pois os seres atuam sobre a situação em que se encontram. Situação marcada por contexto histórico, social e cultural que

intervém na vida de cada sujeito e busca reconhecer a realidade e a experiência de cada ser. Ou seja, é uma forma de pensar a condição singular de existir (Freire, 2013), para que “[...] não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (Freire, 2013, p. 141). E isso pode ser resultante de uma *leitura dialógica-crítica*, que faz do leitor um ser ativo, distante do leitor passivo que o Currículo Paulista parece querer “produzir”.

É uma prática que vai além de dominar a leitura e a escrita conforme o Currículo Paulista propõe onde o objetivo é “usar a língua em diferentes contextos” ou saber “argumentar e defender pontos de vista de maneira ética”. É uma forma de pensar criticamente o mundo por meio da linguagem e a partir da realidade dos educandos; pensar a relação ser e mundo em constante transformação, sendo o ponto de partida a situação presente da existência concreta (Freire, 2013).

Nesse sentido, não é aprender a ler e escrever para se adaptar ao contexto, mas sim para refletir, encontrar as suas contradições, problematizar e agir nesse contexto buscando a práxis transformadora. Mas isso não é possível se não partir da realidade dos educandos, pois é nela que estão situados.

Por isso, o Currículo Paulista se contradiz e se afasta dos estudantes (seres em situação), pois não reconhece a leitura de mundo de cada um. O que será ensinado vem pronto e não parte da situação existencial, isso comprova que para o documento a leitura é apenas uma forma de se adequar ao que está dado, ou seja, se adaptar ao contexto e não o problematizar. Assim, o currículo tira o educando da centralidade do ensino e da sua realidade ao afirmar e colocar “[...] o texto, tomado sempre como gênero discursivo, no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem... (São Paulo, 2019, p. 69).

Opondo-se ao documento, essa pesquisa defende que no centro do processo de ensino e aprendizagem está o educando, sujeito social e histórico, e que traz para o espaço da aprendizagem a sua realidade concreta por meio da *bioleitura crítica* e da *lervivência*, onde se relacionam (o real e o ficcional) mundo e texto.

Com isso, nota-se que o texto não é o centro e nem o ponto de partida, pois esse é o próprio educando em sua realidade imediata. O texto é o meio significativo que articula as vivências dos sujeitos aos diferentes contextos sociais.

O texto, em especial o literário, sendo uma construção humana, portanto social, não se afasta da realidade, pois é resultado dela. Nesse aspecto, (Lajolo, 2018) lembra que a literatura nasce da realidade compartilhada, logo, o texto nasce do diálogo entre a realidade e a imaginação. Por isso, o texto não é o centro, mas um caminho

importantíssimo no contexto escolar, que deve partir da realidade concreta dos estudantes; partir tanto em sua leitura quanto em sua construção como arte literária.

Mas, em conformidade com a BNCC, o Currículo Paulista defende que:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2017, p.67).

Não se pode negar a importância do texto no processo educacional, faz parte da prática pedagógica, tanto na escola como na universidade, porque é uma atividade social, está inserida no desenvolvimento e na construção do pensamento humano, logo, é resultado de diferentes contextos históricos. Mas, a definição dos conteúdos escolares precisa partir da realidade concreta dos educandos e, só então, encontrar nos textos caminhos significativos para a construção do conhecimento, ou seja, o texto é lido a partir da própria realidade do educando, é a *lervivência* defendida aqui.

Não é a mera “ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2017, p. 67)” que a BNCC defende, é a construção da própria atividade humana, pois utilizar a linguagem para ampliar o que já está dado é apenas uma forma de adaptação.

Por isso, defende-se que partir da realidade dos estudantes, tanto a *leitura dialógica-crítica* quanto a definição de conteúdo, são formas de construir significados de aprendizagem, dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, o leitor literário, na perspectiva freireana, é aquele que lê a sua realidade, lê textos literários, em seus variados gêneros, e de forma dialética, busca a transformação do real vivido, portanto, é um leitor que parte da leitura de mundo para leitura de texto, voltando-se ao mundo em forma de ação, pois age sobre ele. Não é um leitor observador, passivo.

Mas, o que é o leitor literário para o Currículo Paulista? Segundo o documento:

Entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói

seus próprios modos de fabulação e expressão. Assim, a formação desse leitor vai além do reconhecimento dos elementos estruturais do texto — enredo, narrador, personagem, tempo, espaço, no caso das narrativas em prosa; e os recursos expressivos da linguagem poética, no caso dos poemas (São Paulo, 2019, p. 84).

Esse leitor literário proposto pelo documento paulista está próximo de um ser passivo, mero receptor de obras literárias, ainda que busque “atualizar sentidos”, um sujeito acanhado que se torna produtor de repertórios que não vai além de observador. Sabe reconhecer elementos estruturais de diferentes obras, mas porque foi mecanicamente treinado para isso.

O documento ainda afirma que essa formação vai além de reconhecer elementos estruturais do texto. Mas, o que está em torno da expressão “vai além”? Pode ser um discurso em que a ação do “vai” busca a transformação por meio da leitura literária crítica, como também, um discurso carregado de opressão ou até mesmo vazio, de fato não vai além da decodificação, nesse caso, deixa de ter uma relação ativa com a realidade do leitor, (Fairclough, 2008, p. 66).

A resposta para entender o sentido do “vai além” pode estar em uma das dez Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, precisamente na nona, onde se afirma que:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (São Paulo, 2019, p. 73).

O documento justifica essa competência recorrendo ao caráter humanizador da literatura, que é uma concepção defendida por Antonio Candido (2011). Mas, para reconhecer a literatura como “potencial transformador e humanizador”, antes é preciso reconhecer que ela está enraizada na realidade concreta do ser humano. Ela busca a dimensão “lúdica, de imaginário e encantamento” quando suspende a realidade através da leitura literária que parte do próprio leitor, que é o ponto de partida, não apenas, é também chegada.

Não longe disso, “o desenvolvimento estético para a fruição” é essencial, desde que não deixe a realidade do leitor à margem dessa fruição. Nela há um limiar dialógico entre o real e o ficcional – a *lervivência* – que precisa ser considerada na formação do

leitor literário para que se possa reconhecer a ação transformadora e humanizadora da literatura. Mas, como transformar esse limiar em ação escolar? Como fazer da escola um espaço de fruição literária?

Por isso, para além dessa competência, essa pesquisa defende que envolver-se com a prática da leitura literária é se relacionar com a realidade do leitor. A leitura literária nasce do leitor (educando), é ele que percorre, com a sua vivência, toda a experiência que o texto oferece, proporcionando-lhe novas formas de refletir e agir no mundo. O aspecto humanizador da literatura está em contribuir com o adentramento do leitor no texto e, do texto, em seu mundo imediato (Freire, 2011), movimento que é fundamental na *lervivência*.

Noutro sentido, o Currículo Paulista, visando à formação literária dos educandos sobre diversos gêneros textuais, organizou um quadro das habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental para o componente de Língua Portuguesa. O quadro está dividido em: campo de atuação, práticas de linguagem, ano, habilidades currículo paulista e objetivo de conhecimento.

Direcionando a análise para o campo artístico literário, do 6º ano ao 9º ano, a primeira habilidade das práticas de linguagem traz:

Campo artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica
---------------------------	---------	----------	---	---

Fonte: (São Paulo, 2019, p. 125)

Nota-se que tanto a habilidade quanto o objetivo colocam o leitor em uma condição meramente receptora, onde o educando aprecia e reproduz conceitos dados; o que faz do texto um território distante da realidade do sujeito.


Além de “inferir”, é necessário inserir o leitor no texto e o texto no leitor, que são ações da *lervivência*, pois é um movimento que leva o educando não apenas a apreciar ou reconhecer múltiplos olhares, mas também a inserir a sua visão de mundo na leitura literária. Conforme Roxane Rojo em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009),

Leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como **um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas** (p. 77, grifos nossos).

Com isso, ressaltam-se três entendimentos: um é a afirmação freireana de que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra; o segundo é a *lervivência* fundamentada no conhecimento de práticas sociais e linguísticas (pois está relacionada às vivências e ao texto lido); e a terceira é a *bioleitura crítica* que está associada ao conhecimento de mundo.

No entanto, o objetivo de conhecimento do Currículo Paulista, nessa habilidade, fica vago e não tem a realidade do leitor como algo a ser transformado pela leitura literária, ou seja, o educando saberá ler e replicar valores e visões de mundo que podem estar distantes do seu mundo concreto, de suas experiências, e, assim, torna-se uma leitura reprodutivista.

Outra habilidade que chama a atenção é:

Campo artístico-literário	Leitura		(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica
---------------------------	---------	---	--	---

Fonte: (São Paulo, 2019, p. 125)

Nota-se o mesmo objetivo, mas o compartilhamento sugere sujeitos que dialogam em torno de um ou mais objetos, nesse caso, a obra literária. Entretanto, na leitura compartilhada, não se tem um único objeto, há também a realidade de cada leitor, pois é a partir dela que o educando lê, torna-se indissociável no ato de ler. Logo, deve-se considerar texto e realidade nas manifestações literárias, sem deixar de considerar a estética da obra. Assim, o escrito encontra na ação leitora a sua potencialidade imaginativa e transformadora.

Na perspectiva curricular, outra habilidade a ser observada é:

Campo artístico- literário	Leitura	6º ao 9º (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.	Adesão às práticas de leitura
----------------------------------	---------	--	-------------------------------

Fonte: (São Paulo, 2019, p. 126)

E, assim, o discurso que demonstra a entrega do conhecimento para o educando que nada sabe, avança por outras habilidades do Currículo Paulista, sem partir da realidade dos estudantes, nem de sua problematização e menos ainda buscando a sua construção transformadora, pelo contrário, o discurso documental aponta para a formação de um sujeito passivo, treinado para atender às demandas do mercado de trabalho. O documento busca a formação de um sujeito não reflexivo, não crítico, ou seja, um ser controlado.

No entanto, em oposição ao Currículo Paulista, entende-se que o ato de se envolver com a leitura não é isolado nem mecânico. É um diálogo no sentido zumthoriano, pois a leitura é encontro, e o interesse do educando pela leitura literária se fundamenta na sua leitura de mundo, na perspectiva freireana, ou seja, o leitor não se afasta da sua realidade ao ler, mas busca encontrar nela sentidos para o texto; na mesma medida, encontrar no texto sentidos para questões da sua realidade, movimento dialético da *lervivência*.

Nesse mesmo sentido, (Rojo, 2009, p. 44 – grifos nossos) ressalta que:

Para ler [...] **não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras** em sons da fala. **É preciso também compreender o que se lê**, isto é, **acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto**, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (**intertextualizar**) prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. **É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto**: contrapor a ele seu próprio ponto de vista **detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto**.

Com isso, nota-se que, estar envolvido com a leitura literária é estar diante do inédito que se apresenta em linguagem textual de forma plural, sem marginalizar a realidade, pois essa está imersa naquela, há uma relação de fluidez em ambas. O que faz

toda leitura ser inédita, ainda que seja do mesmo texto, pois leitor e texto já não são mais os mesmos em outras leituras.

Dessa forma, nota-se que cada instante de leitura está ancorado em outras leituras, inclusive na leitura de mundo, ressaltada por (Freire, 2011). Por isso, em oposição ao Currículo Paulista, não são textos que “rompem” e, sim, que ajudam a superar desafios, criando possibilidades de reflexão que dialogam com experiências anteriores, atuais e futuras, construindo e projetando formas de transformar o ficcional (pela imaginação) e a realidade (pela vivência). É uma superação permanente e imersa na *lervivência*, onde os elos da ficção e da realidade não se rompem, mas se fortalecem no universo da leitura literária crítica que envolve leitor e texto.

### **6.5 A sala de leitura como espaço de possibilidades: ações propositivas**

Para trabalhar a formação do leitor literário na escola, é preciso antes entender e olhar o ambiente escolar como um espaço de formação literária. Nele, diferentes realidades e textos transitam e se encontram cotidianamente, porém pode ser um transitar isolado ou dialógico, transferidor ou construtor de conhecimento.

A escola é um ambiente formador, mas necessita ir além, buscando a reflexão e a transformação crítica ao ter a realidade dos educandos como ponto de partida. Os espaços escolares estão cheios de vivências concretas, porém elas se tornam marginalizadas diante do currículo oficial. São deixadas de lado para que no centro estejam as propostas curriculares, que estão fora do contato com a realidade e história dos educandos (Apple, 1982).

Alguns ambientes da escola também se tornam espaços marginalizados diante de outros. A sala de aula sempre está em evidência, pois é lá que se aprende, nela estão o giz, a lousa, o professor, os alunos e suas mesas alinhadas obedecendo à ordem.

Outro ambiente em destaque é a quadra esportiva. Ela parece ser o espaço de interação e alegria; gritos, correrias, competição somam-se ao som do apito do professor que organiza os jogos e as brincadeiras. Pode-se tornar um ambiente mais prazeroso que a sala de aula, a bola mais interessante que o giz, o gol mais libertador que as quatro paredes da sala.

Não distante, o pátio se mostra outro espaço amplo do encontro que permite a interação social dos educandos. Nele, a diversidade se revela de forma mais genuína, amizades e namoros se iniciam e se rompem; a vida acontece de forma natural, mas diante

das grades que delimitam o espaço de circulação, apontando o “pode” e o “não poder”, anunciadores da ordem.

A escola se torna o espaço do encontro, da interação e da reflexão e, também, da criatividade. Outro espaço, esse com menos destaque, é a sala de leitura que precisa, com urgência, ocupar um lugar de relevância no ambiente escolar. Não pode ser o lugar do guarda-livros. Nem o depósito da inércia pedagógica. Precisa ser um espaço vivo.

Cada livro da sala de leitura guarda uma história que deve se expandir na realidade do leitor por meio da leitura carregada de mundos que se revelam na *lervivência* em relação à *bioleitura crítica* de cada sujeito.

Para que isso ocorra, essa pesquisa - distante da formação proposta pelo Currículo Paulista - traz três proposições que visam a formação significativa do leitor literário, além das categorias conceituais já apresentadas ao longo da pesquisa.

A primeira proposta é a Semana Literária. Um evento anual que ocupa todos os espaços possíveis da escola, com atrações diferentes durante toda a semana: palestras, exposições, contação de histórias, problematizações a partir de textos lidos, contato com autores locais (de forma presencial) e com autores consagrados (por meio de seus textos) da literatura brasileira e de outros países.

O objetivo é proporcionar aos estudantes um contato abrangente com o mundo literário. Mas, não é uma atividade meramente receptiva e, sim, fundamentada na realidade dos educandos, pois parte dela e busca, pelo encontro e pelo diálogo, viver o universo literário.

A segunda proposição é a produção de livros. Os educandos escreveram textos literários diversos, do gênero narrativo: contos, crônicas, fábulas, romance e outros; do gênero lírico: poemas, explorando conforme as possibilidades do contexto escolar, sonetos, literatura de cordel e outros; do gênero dramático: o texto teatral.

Tanto os textos em prosa quanto em versos contarão a realidade vivida dos educandos, seja uma situação do bairro, da família, da escola, etc. Mas, que partam de suas falas significativas<sup>32</sup> contextualizadas. Essas falas serão o fundamento para o tema gerador dos textos literários (Silva, 2004).

---

<sup>32</sup> A fala significativa é a voz do outro, nela está a sua experiência. Ela contribui com a contextualização da realidade, com as contradições, conflitos e necessidades locais dos sujeitos, ou seja, são expressões que partem da realidade vivenciada dos educandos. Delas nascem os temas geradores. Para aprofundar a perspectiva, consultar SILVA, Antonio Fernando Gouvêa (2004, p. 168 – 232).

Isso significa que o narrador de um texto em prosa narra a partir da visão dos educandos (autores da obra), assim como o eu-lírico de um poema e os personagens de um texto teatral que serão os próprios estudantes, levando ao palco e ao texto o que problematizaram da realidade.

Dentro da Semana Literária, haverá apresentação de peças teatrais construídas totalmente pelos educandos: personagens, cenário, figurino e o texto. Eles organizaram, em diálogo, os rumos da encenação, orientados pelo educador ou educadora e dentro do contexto de cada escola, mas sempre tendo a realidade como canal mediador.

A terceira proposição é a Biblioteca Escolar Viva. É um espaço que deve ter relevância significativa no processo de ensinar e aprender, deve ser frequentado constantemente pelos educandos e educadores. Uma biblioteca, seja escolar ou não, vazia de sujeitos é preocupante, pois ela não foi construída apenas para abrigar livros, mas para promover encontros.

O espaço da biblioteca une o leitor ao texto, relaciona o real e o ficcional e entrelaça o imaginário e a palavra. Nele, o leitor adentra em um espaço físico e abstrato das narrativas literárias, descobre mundos diferentes do seu, mas que de alguma forma ajudam a pensar o seu.

Isso porque a literatura tem essa função, provocar o leitor para concordar, discordar e pensar de uma forma não pensada antes. Ela não é o lugar das respostas dadas e a biblioteca é o espaço que contribui para acessar esse lugar literário das provocações e possibilitar a inquietação do ser frente ao seu mundo.

E na biblioteca o educando tem contato com a materialidade do livro, manuseia, folheia as páginas, vê o colorido das imagens e sente o cheiro das obras. Ela se torna o espaço sensorial que permite e estimula a percepção subjetiva do leitor, levando-o ao livro por iniciativa própria, seja pela capa colorida que chama a sua atenção ou pelo título provocador, instigante. Seja como for, sem a biblioteca na escola, isso não seria possível. Inclusive, ela pode ser o único ambiente em que os estudantes têm contato com os livros, por isso ela precisa ser valorizada e viva.

Entende-se por biblioteca viva aquela que leva os educandos para dentro dela e ela para dentro do educando em um movimento de inter-relação e que implica no encontro entre o mundo da imaginação e do olhar ampliado para a realidade.

Mas, para isso, é preciso organizar oficinas literárias que resultem em ações pedagógicas, concretas e significativas. Entre elas, a criação de comunidades leitoras, formadas por educadores (entende-se por educadores todos os profissionais da escola)

que se reúnem para dialogar em torno de uma obra literária escolhida para leitura. Cada um traz o seu ponto de vista a partir da experiência com o texto a ser debatido na biblioteca, semanalmente ou duas vezes ao mês. E buscando, conforme (Freire, 2011, p. 45 – 46), “[...] o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda [...] propondo aos leitores uma experiência estética”.

No mesmo sentido, atividades com contação de histórias. Ela estimula a criatividade e leva ao entendimento de que a ficção e a realidade são territórios em diálogo. No espaço da biblioteca escolar, cada história será contada por um narrador diferente a cada encontro, variando entre os educadores e educandos e para turmas diferentes. O 9º ano conta uma história para o 8º ano, assim por diante.

Mas, o que essa contação de história difere de outras? É que cada história narrada será construída pelos próprios educandos a partir de um elemento que está na realidade deles. Elemento que será problematizado e transformado em ficção sob orientação de um educador. Conforme (Freire, 2011, p. 41), “O comando da leitura e escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”. Isso não significa que os estudantes não utilizaram histórias já existentes no universo literário.

Outra ação significativa é a produção e a apresentação de peças teatrais que tratem de alguma questão social, seja do bairro, da própria escola, da família, desde que esteja vinculada à realidade, segundo (Freire, 2011, p. 41), “[...] não é possível texto sem contexto”. Ou seja, a problematização do real, através da estética teatral, pode levar o educando e a educanda ao pensamento crítico transformador do seu mundo, trazendo um novo olhar e novos modos de agir com o mundo. Nesse sentido, o texto teatral se torna composição coletiva e contextualizada, que denuncia mazelas e anuncia mudanças, entre outras possibilidades.

A biblioteca escolar, como espaço vivo, deve realizar sarau, denominado aqui como: Sarau Voz, Verso e Violão. É uma atividade que deve acontecer no final de cada bimestre. Ao longo desse período, os alunos produzirão poemas e músicas (conforme a possibilidade de cada um) que estejam relacionados à realidade, sejam temas sobre comportamento, religião, desigualdade, família, educação, racismo, pobreza ou qualquer temática que queiram transformar em verso. Com a música, pode-se utilizar um instrumento que algum aluno sabe tocar ou convidar algum familiar que possa contribuir dentro das possibilidades de cada escola.

Nesse contexto, o *slam*<sup>33</sup> também pode ser uma forma de atividade que possibilita construir vozes poéticas no sarau dentro da biblioteca, pois abre espaço para a reflexão de questões sociais e dá voz a quem foi e é sistematicamente silenciado na escola.

Esses textos produzidos pelos educandos, sejam em prosa ou verso, vão se tornando na biblioteca um pequeno acervo destinado aos próprios estudantes, que se tornam autores protagonistas, possibilitando a construção crítica de outros autores na escola, fruto do encontro entre a sabedoria advinda da realidade e a epistemologia, resultado da experiência estética tanto de mundo quanto da leitura literária.

Diante dessas proposições e outras que surjam no processo do ensino, que dialoga com o contexto dos educandos, é preciso fazer da escola o espaço da leitura literária significativa. E para isso, considerar as experiências do leitor em relação ao texto, portanto, a *lervivência* e também a vida do leitor, suas relações com o tempo e espaço, ou seja, a sua *bioleitura crítica*.

Todas essas proposições devem levar em consideração esses conceitos para partir do real vivido de cada sujeito, voltando-se a ele com novos olhares e ações transformadoras. Portanto, a formação do leitor literário na perspectiva crítica não se afasta da realidade do leitor, mas encontra nos textos literários a interface da leitura, por meio de uma *leitura dialógica-crítica*, onde ficção e realidade contribuem com a construção de um sujeito cada vez mais consciente de si e do mundo.

---

<sup>33</sup> *Poetry slam* é uma forma de poesia falada com forte performance vocal e corporal. É um espaço artístico significativo para expressão e resistência de grupos marginalizados. Trata de diversos temas relevantes e que questionam as estruturas de poder. Foi criado pelo poeta Marc Kelly Smith (1949), nos EUA, nos anos 80, e chegou ao Brasil por volta dos anos 2000. Para a educação, o *slam* é um recurso pedagógico que contribui com a leitura, a escrita e o pensamento crítico dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de possibilidades. Nela, transitam intenções que levam à perpetuação da transferência de um conhecimento dado, tido como certo e verdade absoluta, mas a escola também é ambiente de atos que buscam o desvelamento do real, o vislumbre de sua nervura. Um desvelar sedimentado no contexto e conhecimento dos educandos; contexto problematizado e modificado pelo refletir e pela ação.

Nesse sentido, a escola pode ser o ambiente que conserva um poder dominante ou um espaço de superação desse controle, que numa perspectiva ampla molda a própria sociedade. Saber ler e refletir criticamente sobre tais condicionantes sociais são ações urgentes em um mundo em que a batuta da opressão rege educandos todos os dias no chão da escola.

É nela que os sujeitos transitam, movem as suas vidas em direção ao novo ou ao determinado, ou seja, ela é o limiar de ambiguidades; de um lado busca a reprodução cultural e preservação econômica de quem tem, do outro a busca da superação dessa produção sistemática da desigualdade.

Em torno dessa desigualdade está o conhecimento. Ele pode ser usado como controle do pensamento social, do desejo, do comportamento e da própria cultura. Está estabelecido na linguagem e produz em massa discursos aceitos. O conhecimento, nesse caso, é transmissão da técnica e do que é valor, enquanto objeto de dominação de determinado grupo social, e é esse grupo que manda e determina o que os demais devem ou não aprender.

Noutro sentido, o conhecimento pode ser território para a reflexão, fundamentado no diálogo e na problematização constantes da realidade. Assim, o conhecimento se afasta da mera transmissão e se torna possibilidade de transformação, e é esse segundo caso defendido nessa pesquisa, que entende a escola como um ambiente de mudança.

Mas, para se chegar a essa mudança, é necessário considerar o saber dos educandos e educandas. É preciso reconhecer a leitura que cada um faz de si e do mundo e problematizar essa leitura. Não existe escola sem leitura, porém o que está por trás da leitura feita na escola? É preciso considerar também o que está oculto na leitura que cada um faz do mundo e de si, para superar a ingenuidade. As leituras podem estar carregadas de ideologias e de olhares predeterminados.

A escola e a leitura se tornam espaços que podem construir a mudança no olhar e no pensamento, tornando-os críticos transformadores. Com isso, o sujeito pensa e olha a

realidade em sua totalidade e entende situações, recortes dentro do todo que se apresenta, às vezes de forma oculta. Nasce daí perguntas como: o que está por trás disso? Isso está a serviço de quem? Indagações que levam às ações conscientemente críticas e encontram na leitura, seja do mundo ou do texto, possibilidades para mudar o que insiste em permanecer no tempo, sendo preservado por certos grupos da sociedade. A leitura contribui para superar limites impostos.

Mas, qual leitura? É muito difundida a ideia de que os alunos vão à escola para aprender a ler e a escrever. Mas, ler o quê? E com qual objetivo? A mera identificação de letras, sílabas e palavras revela que o educando está alfabetizado e sabe ler. A sua cognição foi se formando para obedecer e aceitar as coisas como são ou para construir coletivamente a transformação? Em certas perspectivas, nota-se que esse educando é apenas um decodificador que a escola produziu para pensar mecanicamente a partir do desenvolvimento de competências chanceladas em documentos oficiais e reproduzidas por professores e professoras (ainda que bem intencionados).

Já na perspectiva freireana, saber ler é, antes de mais nada, saber ler a si. É saber ler a própria realidade imediata e os seus condicionantes e que se apresenta como recorte de um contexto maior, envolto a pensamentos, discursos e ideologias que criam o avesso do real; atestando como verdade o lado superficial de uma vida marcada por determinantes que criam a visão fantasiosa do que está dado.

Saber ler antes da palavra é uma forma de buscar o que está por trás desse avesso. Saber ler com a palavra é encontrar o resultado dessa busca, que apresenta novas contradições e problematizações. A leitura de mundo e a leitura da palavra, de forma autêntica e dialógica, querem encontrar o não dito, aquilo que está no invisível do visível da linguagem. Isso não é possível sem a leitura crítica da palavra e da realidade.

Por isso, essa pesquisa relaciona leitura de mundo e leitura da palavra a partir da perspectiva freireana, fazendo uma reflexão em que as entende como leituras indissociáveis. Estão entrelaçadas dialeticamente, portanto, constantemente devem buscar a crítica transformadora como síntese.

A reflexão proposta nesse trabalho não esgota o tema, mas permite, em alguma medida, pensar a importância do ato de ler. Sendo uma ação que não se limita e se distancia da mecanização que identifica letras e palavras apartadas do real vivido dos educandos.

Nesse sentido, a sua importância está no diálogo entre o texto literário e o mundo do leitor, sujeito que interpreta o texto a partir do seu contexto. E a palavra, nesse sentido,

torna-se um território de percepção, pois a leitura vem carregada de experiência existencial do leitor. Território porque não é neutra; na concepção zumthoriana ela — a palavra — carrega uma voz, que é resgatada pelo leitor que empresta a sua para dar sonoridade àquela. É uma forma performática de interpretar e recriar a escrita do lido (Freire, 2011).

Sob tal ótica, entende-se que a leitura precedida da palavra tem como suporte o mundo; reescrevê-lo é uma forma de transformar a realidade no tempo presente. Instante que decorre no agora, onde está sujeito e seus limites a serem superados. Isso aponta de alguma forma para outro tempo: o futuro.

Nota-se, assim, que esse novo tempo é construído na realidade que é atributo do momento em que se vive. É nessa vivência concreta do instante que se constrói o mundo por vir, torna-se uma visão utópica e esperançosa; por isso se fazem necessários os estudos de Ernest Bloch sobre utopia e esperança, pois ajudam a entender a linguagem e suas representações, assim como as inquietações dos sujeitos, indagações e anseios para o futuro, que não é esperado passivamente, mas construído por agentes que leem o mundo e agem sobre ele.

Já Paulo Freire foi fundamental para compreender esse movimento: do mundo à palavra e da palavra ao mundo. Movimento essencial na formação do leitor literário, dentro e fora da escola, pois não se lê sem a palavra e sem o mundo, são indissociáveis. E, nesse movimento, conforme (Freire, 2011, p. 29) “[...] a palavra flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”.

E para que essa leitura seja um ato crítico transformador, essa pesquisa traz formas de leituras, categorias de análise, que têm aqui o seu ponto de início. São elas: *Dialética da leitura*; *Leitura significativa*; *Bioleitura crítica*; *Lervivência e Leitura dialógica-crítica*. Em todas, ler tem como ponto de partida o leitor; a sua percepção da realidade na perspectiva crítica freireana. Isso ajuda a responder ao problema de pesquisa investigado nesse trabalho, pois não é possível ler obras literárias — na perspectiva crítica transformadora — sem considerar o mundo imediato (Freire, 2011) do leitor.

Portanto, o que se comprova nessa pesquisa é que o Currículo Paulista — no componente de Língua Portuguesa — está aquém da relação dialética que há na leitura, cuja relação ocorre entre leitor, mundo e palavra que se prendem dinamicamente. É o currículo que determina o que será lido e como e, nessas determinações, parece não haver espaço para o mundo do leitor. Enquanto o Currículo Paulista o desconsidera, essa pesquisa entende que esse mundo é essencial, pois é o espaço da vivência, o suporte da

realidade que é a mediação entre o ser, a palavra e a materialidade. E nesse sentido, esse trabalho no último capítulo traz algumas proposições (não impositivas e nem como cartilhas idealizadas e tidas como salvadoras), mas que podem ajudar na reflexão sobre a formação do leitor literário, bem como serem subsídios para novas formas de pensar o trabalho pedagógico e o ato de ler como aspecto formador de um sujeito que problematiza a sua realidade por meio de uma leitura dialógica e vivencial. Por fim, o que se afirma é que a leitura literária crítica está fundamentada na realidade, em diálogo com o espaço ficcional da obra.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente**. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1944.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino In: DALVI, Maria Amélia, et al. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. 1. reimp. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35 - 49.

ALBORNOZ, Suzana Guerra. **Ética e utopia: ensaio sobre Ernst Bloch**. 3. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. [organizada pelo autor] / Carlos Drummond de Andrade. ed. 65. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ANDRADE, Núbia Paulo da Costa. **A leitura significativa como estratégia para a compreensão e resolução de problemas matemáticos no ensino médio**. 188 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas - Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, Rio Grande do Sul, 2014.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. s. d. – Disponível em: <https://www.uffs.edu.br>. Acesso em 28 out. 24.

APOLINÁRIO, J.A.F. A Práxis no Pensamento Utópico de Ernst Bloch. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 43–56, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/83382> . Acesso em: 2 fev. 2023.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, N. S.; FIGUEIREDO, I. F. Literatura e indústria cultural: um estudo sobre romance-folhetim como cultura de massa. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 70, p. 490–503, 2021. DOI: 10.9771/ell.i70.43701. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/43701>. Acesso em: 3 set. 2023.

ASSIS, Machado de. **Papéis avulsos**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9º ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BASTAZIN, Vera. A singularidade da linguagem literária. In: OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de, et al. **Território das artes**. São Paulo, EDUC, 2006. p. 93 – 95.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BARBISAN, L. B. Texto e contexto. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29359. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29359>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: UERJ/Contraponto, 2005. v. 1.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRISOLLA, L. S. **Educação, indústria cultural e livro didático**. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

BOSI, Alfredo. Economia e humanismo. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 26, n. 75, p. 249–266, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/39496>. Acesso em: 23 mai. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 2º ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6.ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 132p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CHAUI, Marilena. **Cidadania Cultural: O Direito à Cultura**. 2º ed. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Imagens, imaginários: literatura e realidade cultural. n. 28-30 (1994): **Cadernos de Teoria da Literatura**. p. 117 – 132, abr. 2016. <https://doi.org/10.17851/0101-3548.14.28-30.117-132>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/8105>. Acesso em: 24 out. 2024.

FORTUNA, Volnei. **Subjetividade e educação libertadora no contexto neoliberal: a atualidade de Paulo Freire**. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

FRANCISCO. **Carta encíclica *Lumen Fidei***. Paulinas, 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire**. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723767>. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7DgKZW4TQjBFXd9BTnvrQwv/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d' Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rer. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70ª – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: ISER, Wolfgang. **A literatura e o leitor**. Trad. Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105 – 118.

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica**. Trad. Manuela Pinto dos Santos. Lisboa, Guimarães Editores, 1998.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie et al (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LACERDA JUNIOR, J. C.; GASPARETTO HIGUCHI, M. I. Ler para ser: a leitura na perspectiva freireana. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 101-118, 23 ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8935> . Acesso em: 11 set. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo, Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368> - Acesso em 11 set. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Márcia. Literatura, formação e educação na obra de Antonio Candido: a humanização do homem. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 37, n. 107, p. 163–

182, 2023. DOI: 10.1590/s0103-4014.2023.37107.010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/219572>.. Acesso em: 10 abr. 2023.

MEDEIROS, V. L. C. Quando a voz ressoa na letra: conceitos de oralidade e formação do professor de literatura. **Organon**, Porto Alegre, v. 21, n. 42, 2007. DOI: 10.22456/2238-8915.36161. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/36161>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 45–62, 2014. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503> Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642432>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 51–66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 11 set. 2023.

NEVES, Gisélia Oliveira de Sá. **A experiência do observador e a Leitura Significativa: um rio acima de todas as margens**. Revista Veras, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 105-116, janeiro/junho, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art248. Acesso em: 28 out. 24. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/248>

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. **Explorando o território da voz e da escrita poética em Paul Zumthor**. Revista Fronteiraz, São Paulo, n. 9, p. 349 – 359, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12998/9490> – Acesso em 20 mar. 2023.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra escrita**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Ensaio 45. Texto, crítica, escritura**. São Paulo, Ática, 1978.

PLATÃO. **A República**. Tradução Anna Lia Amaral de Almeida Prado. 2.ed. – São Paulo, Martins Fontes, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 429 – 454 abr./jun.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> 429 - Acesso em: 14 fev. 2024.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional** v. I e II. Rio de Janeiro: ISEB, 1960

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência** Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1969

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. **Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia**. Estudos Semióticos. [on-line] Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es> i. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 6, Número 2, São Paulo, novembro de 2010, p. 66–76. Acesso em 18 set. 2024.

PORTELLA, Mirtes Maria de Oliveira. A literatura silenciosa do texto literário: uma experiência perceptiva e performática. In: OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de; PALO, Maria José (Org.). **Agamben, Glissant, Zumthor: Voz. Pensamento. Linguagem**. São Paulo: EDUC, 2013. p. 227 – 246.

RODRIGUES, Ubiratane de Moraes. **A estética da pré-aparência (*Vor-Schein*) como antecipação transgressiva em Ernst Bloch**. 2020. 172 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie, et al (Org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165 – 189.

SALVADOR, Fábio Mota. **A práxis docente (im)possível de literatura: teatro, subjetividade e engajamento social**. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória.

SANTOS, Bruno Pereira dos. **A performance da voz e a formação do leitor literário a partir da antologia poética de Drummond**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2017. 67 p.

SANTOS, Bruno Pereira dos. **A escola como espaço de humanização e não de violência** ANAIS DO 2º ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESCOLAR DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA (EPES-UNISO), 2023, Uniso. Sorocaba - SP: 2023. DOI <https://doi.org/10.22482/dspace/53>. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/handle/UNISO/1224>. Acesso em: 4 mar. 2024. p. 34 – 46.

SANTOS, Bruno Pereira dos. **A escola e o contemporâneo: desafios dos tempos atuais**. ANAIS DO 1º ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESCOLAR DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA (EPES-UNISO), Uniso. Sorocaba - SP: 2022. Disponível em: <https://uniso.br/home/gts-epes-2022>. Acesso em 10 mar 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. **A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória**.

Revista e-curriculum (PUCSP), v. 15, p. 429-454, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p429-454>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33157>. Acesso em 14 fev. 2024.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 485 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida, et al (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. 1º reimp. Belo Horizonte, Ceale; Autêntica, 2008. p. 29 – 34.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: Leitura e literatura In: DALVI, Maria Amélia et al. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. 1. reimp. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-151.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional: a consciência crítica**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.v. 2.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura na escola – entre a democratização e o cânone**. Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704/2283> - Acesso em 22 mai. 2023.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich, São Paulo: Cosac Naify, 2007.