

## LER O MUNDO E LER O TEXTO PRÁXIS DE LEITURA FREIRIANA PARA A (RE)HUMANIZAÇÃO DE SUJEITOS

**Sandra Lee Benvindo Ribeiro**  
(UFBA)

**Sandra Carneiro de Oliveira**  
(UFBA)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES
<p><b>Sandra Lee Benvindo Ribeiro</b> é aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Psicopedagogia e Pedagogia de Projetos e licenciada em Letras Português/Inglês. É professora das Redes Estadual e Municipal de Ensino, em Salvador - Bahia - Brasil. E-mail: sandralee.ribeiro@outlook.com</p> <p><b>Sandra Carneiro de Oliveira</b> é doutora em Língua e Cultura (UFBA), mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e licenciada em Letras (UNEB). É professora da Faculdade de Educação (UFBA) e atua na graduação em Letras, nos Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa, e no Mestrado Profissional em Educação. Tem experiência em Linguística, principalmente em Sociolinguística, e em ensino de Língua Portuguesa como língua materna. E-mail: sandra.carneiro@ufba.br</p>

RESUMO	ABSTRACT
<p>O presente ensaio retrata premissas conceituais no desenvolvimento da prática leitora crítica e reflexiva como um ato político de enfrentamento da vulnerabilidade social com vistas à (re)humanização de sujeitos. Amparadas nas concepções Freirianas da Pedagogia Social e no trato da leitura como experiência dialética para além dos textos, tem, como objetivo, contribuir para a prática da leitura problematizadora do mundo e da sociedade. O texto está subdividido a partir das temáticas sobre a função social da leitura, as pedagogias sociais no enfrentamento da vulnerabilidade social e na formação do leitor pela práxis Freiriana, neste caso, com ênfase na formação do leitor competente. O objetivo é contribuir para a compreensão mais aprofundada das práticas educativas emancipatórias e, por conseguinte, incentivar a formação leitora crítica como um instrumento de luta contra a desumanização dos sujeitos.</p>	<p>This essay portrays conceptual premises in the development of critical and reflective reading practice as a political act to face social vulnerability with a view to (re)humanizing subjects. These concepts are supported in the Freirian conceptions of Social Pedagogy and in dealing with reading as a dialectical experience beyond the texts, aims to contribute to the practice of problematizing reading of the world and society. The text is subdivided from the themes on the social function of reading, social pedagogies in confronting social vulnerability and the reader's training by Freirian praxis, in this case, with emphasis on the formation of the competent reader. The aim is to contribute to a better understanding of emancipatory educational practices, and thus to encourage critical reading training as an instrument to fight dehumanization of subjects.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Leitura crítica; Pedagogia social; Práxis Freiriana.	Critical reading; Social pedagogy; Freirian praxis.



## INTRODUÇÃO

A ideia basilar deste ensaio é refletir sobre as concepções da formação do leitor crítico e reflexivo como um ato político de enfrentamento da vulnerabilidade social. A pedagogia crítica e a educação para a liberdade, segundo Paulo Freire (2003), são as bases deste ensaio, que demonstra a importância da educação como prática social e humanista.

A educação escolar brasileira tem, em suas bases históricas, marcas das perversas imposições da colonização europeia, que tinha como principais objetivos a submissão e a exploração do capital. Tais princípios, conseqüentemente, retiravam do povo brasileiro, desde os povos originários, o direito à construção do conhecimento e, conseqüentemente, anulava, e ainda anula, o posicionamento político. Por esses fatores, este ensaio traz uma breve reflexão sobre os conceitos de vulnerabilidade social, sua constituição e permanência diante uma cultura educativa hegemônica, meritocrata e eurocentrada.

Ramos, Ferreira e Rodrigues (2020, p. 127) colocam que "enquanto os aprendentes, em situação de vulnerabilidade social, forem vistos como 'a encarnação de impossibilidades' [conforme ABRAMO, 1997, p. 33], não poderão ser vistos, ouvidos ou entendidos como sujeitos que apresentam suas próprias questões". Como no trabalho realizado pelos autores numa ação extensionista denominada de Círculos de Leitura Crítica, defendemos que, nas atividades de leitura na escola, os estudantes sejam "vistos, ouvidos e entendidos como sujeitos, criando, com eles e com elas, novas possibilidades de leitura, que lhes permitam esperar por uma realidade menos injusta e mais humana" (RAMOS, FERREIRA e RODRIGUES, 2020, p. 127).

Nesse sentido, este trabalho aborda o papel da leitura para além dos textos escritos, formais e escolares, trazendo como premissa a leitura crítica e social que agregue e contemple contextos temáticos da realidade em que o aprendente está inserido: a leitura crítica em detrimento da leitura superficial. Sob essa perspectiva, intenciona-se superar a leitura reduzida ao mero lidar com perguntas e respostas sobre o texto lido. O leitor crítico traz para o texto o mundo que ele lê e como o apreende dentro do contexto histórico em que vive, de modo a reescrever o lido (e também o vivido) a partir da construção de sentidos próprios e múltiplos. Assim, Paulo Freire (2012, p. 60) ressalta que não se pode ler autenticamente se não se assume "a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha".

Diante das premissas das pedagogias sociais e autoras e autores importantes diante a temática, tais como bell hooks (2013), Paulo Freire (1987; 1992; 2003; 2012; 2014), Michèle Petit (2008; 2019), Nilda Alves (2003), os quais questionam: que leitura de mundo trazem esses sujeitos periféricos e como construir uma leitura crítica enquanto ato político num

processo de (re)humanização?

É urgente desconstruir a ideia da pedagogia clássica, em que as questões dos sujeitos oprimidos e à margem entram nessa discussão como tendências de adaptações de práticas diversas. Arroyo (2012) afirma sobre Paulo Freire:

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura (ARROYO, 2012, p. 27).

A educação como processo de humanização de sujeitos coletivos em diversas pedagogias em movimento.

## 1 A VULNERABILIDADE E SEUS SUJEITOS SOCIAIS

De acordo com a definição no Dicionário Houaiss, vulnerável é o "que pode ser fisicamente ferido, sujeito a ser atacado, derrotado, prejudicado ou ofendido", o lado mais fraco de uma questão. De *vulnerare*: ferir, penetrar, em raiz latina significa risco de ferir os próprios direitos humanos ao ser-lhes negado aquilo que é próprio de sua humanidade. A vulnerabilidade vai muito além da pobreza e da carência de infraestrutura em locais de moradia, pois são frutos da desumanização como possibilidade histórica (FREIRE, 2011).

No Brasil, a principal característica da vulnerabilidade social refere-se à desumanização histórica sofrida por sujeitos negros, filhos e filhas de operárias, pelos povos originários, expulsos da terra, por pessoas em condições de pobreza, vivendo em periferias, com direito a educação digna e de qualidade negado. Estar em condições de vulnerabilidade social não significa estar na pobreza, mas sim estar em condição de fragilidade socioeconômica e de privações de direitos essenciais.

Diferente da percepção comum, vulnerabilidade social não se restringe à pobreza material, como afirmam Ramos, Ferreira e Rodrigues (2020), mas "perpassa organizações políticas, de raça, orientação sexual, gênero, etnia" (OLIVEIRA, 1995, p. 9, apud TEIXEIRA, 2019, p. 46-47).

Diante dessa premissa social, é importante desmistificar a ideia de que o sujeito é o responsável pela sua condição de vulnerabilidade, pois essa caracterização é uma situação social, fundamentada em Paulo Freire (1987), como fruto de uma "ordem" injusta e opressora que fere a vocação ontológica do sujeito de ser mais. Portanto, nesse contexto, a opressão vivida por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social configura-se uma das piores opressões a que são submetidos.



Nesse sentido, a contextualização social que reside nos sujeitos vulneráveis, tratada em Freire (2011), diz respeito às suas vivências, realidades e possibilidades de mudanças. Trata-se de um contexto que se relaciona com as imagens da morte estampadas nos muros das casas, das escolas e refere-se ao cuidado em falar da violência e das facções criminosas, incluindo também a ausência do Estado e das políticas públicas de assistência social e da cultura de paz. Para tanto, ações positivas não bastam, se não houver um estímulo à releitura dessas realidades, ao empoderamento dos sujeitos para a luta pela garantia de direitos e à consciência dos limites a serem ultrapassados da periferia para outros espaços.

Ainda no trato de ações de combate às mazelas sociais, faz-se necessário também mencionar a cultura da caridade como ajuste ou amenização dessas questões de vulnerabilidade social. Isso não retira o sujeito da condição de vulnerável, apenas atenua uma carência pontual e transitória de uma necessidade básica. Sem desmerecer a ação e a sua relevância, mas, em conjunto a essas ações, é pertinente pensar no fortalecimento de consciências. Por isso, a leitura de mundo defendida por Freire se faz importante nessa trajetória, para que “o fortalecimento da leitura crítica seja um significativo modo de enfrentamento da vulnerabilidade que atinge essas crianças e jovens, na perspectiva da expansão de seu universo conceitual, simbólico, social, político e ético, ampliando suas possibilidades de ler a palavra e ler o mundo à sua volta” (RAMOS, FERREIRA E RODRIGUES, 2020, p. 126).

O objetivo dessa abordagem é destacar que a leitura como prática social propicia ao sujeito a possibilidade de uma inserção cada vez mais consciente na realidade vivida, o que amplia as suas possibilidades de se posicionar criticamente diante dela e buscar transformá-la. Desse modo, avança para dimensões territoriais mais amplas de transformação social de um sujeito ou de sua comunidade para superação da vulnerabilidade como fato e não como condição permanente de vida.

## 2 AS PEDAGOGIAS NO ENFRENTAMENTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL

Atualmente, ainda coexistimos com a educação eurocêntrica como princípio fundante do apagamento da identidade, da cultura, da história, dos conhecimentos ancestrais, diante do processo de colonização. Trata-se de uma batalha histórica em busca da afirmação e legitimação de povos negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas de religiões de matrizes africanas, idosos, mulheres, ciganos, LGBTQIA+, pessoas com deficiências, população de baixa renda e seus movimentos sociais, que foram, e continuam sendo, vítimas de ocultamentos.

É inegável a importância desses movimentos nessa trajetória histórica de

reconhecimento de outros sujeitos e outra pedagogia, parafraseando Arroyo (2012, p. 27), que desestabiliza a pedagogia hegemônica e todo um sistema meritocrático. Diz o autor: "Esse olhar atento de Paulo aos Outros sujeitos em movimento o leva ao encontro com Outra teoria pedagógica: a Pedagogia do Oprimido". E, assim sendo, não basta apenas criticar e resistir a esse sistema, mas é necessário construir uma afirmação e uma validação dessa "Outra Pedagogia".

Segundo Arroyo (2012), o ser humano foi se formando ao longo da história. Contudo, a pedagogia não tem acompanhado esse processo de desumanização. O autor enfatiza que a pedagogia deve estudar o ser humano em sua totalidade, no sentido de formação do indivíduo. Desse modo, os processos de desumanização chegam à escola a partir dos sujeitos, denotando, assim, uma mudança na sua função social em que a escola não é mais a responsável pelos processos de humanização. No contexto da vulnerabilidade social, a escola, agora, precisa acompanhar e entender os processos de desumanização que chegam nesse ambiente. Quais saberes e leituras de mundo são trazidos a partir de suas experiências? Arroyo (2012) propõe uma educação humanizadora, contrapondo a lógica cartesiana da aprendizagem como linhas de produção, pois diferentes sujeitos aprendem o tempo todo de diferentes formas. Diante disso, se dá a concepção epistemológica da construção do conhecimento como movimento plural e dialógico. Seria o caminho para a compreensão mais profunda da realidade na perspectiva de ampliação do universo conceitual, simbólico, social e político dos aprendentes para a (re)humanização de sujeitos coletivos e diversos de pedagogias em movimento?

Nesse sentido, compreender a multiplicidade das pedagogias presentes nos espaços escolares deve ser uma ação humanizadora na concepção de Arroyo (2012), amparada na visão de Freire (1987), em reeducar a sensibilidade pedagógica em captar oprimidos. E como poderemos perceber e ter essa sensibilidade pedagógica? Estando atento à presença desses sujeitos e dos seus movimentos sociais e culturais, diante de práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada, mediante uma escuta sensível às suas questões sociais e territoriais do seu cotidiano, construindo, assim, uma prática educativa que agregue esse contexto de realidade social diante dos textos que serão lidos, exercitando a prática de leitura reflexiva e cidadã.

Nesse contexto, as práticas produzidas no ensino tradicional e hegemônico sempre foram na contramão do que prega Freire quanto à construção coletiva da autonomia e da liberdade dos sujeitos.

Então, como construir esse caminhar na educação com tantas escoriações abertas em vários aspectos durante longos anos? Quais as possibilidades e as estratégias para se



construir uma educação libertadora? Quem pode construí-la? Como podemos nos engajar nessa práxis?

São necessárias outras pedagogias baseadas em outras epistemologias, pois o processo de desumanização chega na escola e nos espaços de aprendizagens a partir dos sujeitos aprendentes e eles continuam à margem e estigmatizados como os que sabem menos, que podem menos, diante do padrão imposto que não foi construído pelos seus pares. Temos aí a mudança na função da escola que precisa, agora, se reformular e entender os processos de desumanização existentes. Que sujeitos são esses? Que saberes baseados em experiências opressoras eles trazem, que leituras de mundo eles têm a partir dessas experiências? Esse é o grande desafio de um educador decolonial.

### 3 A LEITURA E A SUA FUNÇÃO SOCIAL

É notório que a prática da leitura na sociedade brasileira é insatisfatória e os motivos atravessam os percursos históricos e nos afetam, ainda, na atualidade. Luckesi (2001, p. 127) aponta que, desde o período colonial, a competência leitora é tida como um instrumento de divisão social entre os senhores e os povos escravizados. De acordo com o autor,

a história da leitura entre nós, por conseguinte, se inicia com uma violenta discriminação: aos senhores era assegurado esse direito; aos outros, que nas suas culturas de origem certamente já o exerciam, era usurpado este mesmo direito, em nome da superioridade da raça dos que aqui aportaram como ‘descobridores e benfeitores’ (LUCKESI, 2001, p. 127).

Todavia, a capacidade de ler não deve apenas estar relacionada em decifrar códigos linguísticos. É urgente a compreensão da prática leitora diante dos traçados ideológicos que se constituem e que tecem a realidade social na qual estamos inseridos.

Para Freire (2003, p. 11), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente". Não obstante, a habilidade leitora promove a construção de um ser humano pautado na capacidade crítica de indagar e se libertar das ideologias restritivas.

Desse modo, Lajolo (2004) propõe o desenvolvimento de habilidades, no que diz respeito ao ato de dialogar com textos lidos, através da capacidade de ler em profundidade e de interpretar textos significativos para a formação da sensibilidade, da cultura e da cidadania.

Dessa forma, o trato dessa competência não pode se resumir à leitura da palavra escrita, devendo abarcar o conjunto interdisciplinar que abrange uma diversidade cultural em que o educando, ou um grupo de educandos, esteja inserido, favorecendo-os conhecer e relacionar-se criticamente com o texto.

Para Marisa Lajolo (1982, p. 59),

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Para que ocorra a consolidação da competência leitora, o ato de ler precisa ser efetivamente um instrumento de prazer e de busca. De acordo com Koch e Elias (2002, p. 11), “o sentido do texto é a interação texto-sujeitos e não algo preexistente a essa interação” e, para além disso, a leitura está, conforme destaca Jouve (2002, p.61), “longe de ser uma recepção passiva”, pois é necessário promover no aprendiz o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao analisar, relacionar, dialogar, discordar, parafrasear e concluir, diante de uma variedade de textos, verbais e não verbais, aos quais seja exposto, tanto na escola quanto em outros espaços sociais.

Ler com eficiência exige hábito e compreensão dos códigos linguísticos. A aquisição dessa leitura pode, efetivamente, transformar a visão que o sujeito tem de si e do mundo. Freire (1992) afirma que o leitor alcança a compreensão de um determinado texto, utilizando a sua criatividade e que, para tanto, faz uso da sua percepção de mundo, ou seja, adequa a partir do que ele conhece do mundo correlacionado ao que é apresentado no texto.

Na perspectiva de Rico (2021) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura eficiente pode ser contemplada como um dos quatro eixos fundamentais da linguagem: leitura/escuta; escrita; oralidade; análise linguística/semiótica. Observamos que essas categorias estão interligadas entre si: o aluno que lê mais consequentemente vai escrever e se expressar melhor, vai fazer melhor uso do vocabulário, tornando-se uma pessoa com letramento crítico e não apenas um decodificador de signos, em consonância com o pensamento Freiriano, em que ler significa representar a afirmação do sujeito, de sua história como produtor da linguagem e de sua singularização como intérprete do mundo que o cerca.

Assim, faz-se necessária a leitura como ferramenta imprescindível na construção do ser humano, reafirmando, dessa forma, a autonomia do sujeito no mundo, a pessoa humana como agente da história.

#### 4 A FORMAÇÃO DO LEITOR NA PRÁXIS FREIRIANA

É importante situar a concepção de leitura elucidada por Paulo Freire, tanto na obra “O ato de ler” quanto em outras da sua trajetória, definida como uma ação política, além da leitura mecânica dos fonemas, enfatizando o desenvolvimento de uma formação leitora com percepção crítica do texto e do mundo, fato que definimos como (re)leituras de textos e de mundo. Seria o banquete da leitura sendo ofertado, mas não apenas para ser consumido, e sim para ser confrontado, questionado, dialogado, inferido com a realidade daquele leitor, o que, nesse caso, tratamos, aqui, de sujeitos ou aprendentes em situação de vulnerabilidade. Como afirma Freire (2003, p. 11), linguagem e realidade se prendem dinamicamente e, por isso, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Texto e contexto são conceitos que ocupam lugar de destaque nas escrituras freirianas. O sentido não está apenas no texto, mas no contexto em que ele foi criado, bem como no contexto em que ele é lido em sua trajetória científica. Ramos, Ferreira e Rodrigues (2020), baseando-se em Freire (2003), colocam que o autor situa a leitura como uma abertura ao desconhecido.

Dizer da experiência de leitura por nós vivida, como abertura ao desconhecido, é entendê-la com base na experiência freiriana: como um ato político e responsivo, revelador de nossa inquietação como educadoras e educadores populares preocupados com a formação do sujeito crítico – um sujeito que ressignifique sua leitura da “palavramundo” (RAMOS, FERREIRA E RODRIGUES, 2020, p. 123).

Cabe, nesse sentido, enfatizar a concepção da formação do leitor capaz de produzir uma nova pronúncia da realidade, como resultado do seu confronto interpretativo dos textos que o cercam e das leituras de mundo feitas a partir desse movimento.

Freire (1992, p. 40) afirma que

ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é “passar” licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado. [...]

Ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz, estar convencido de que as ideologias não morreram. Por isso mesmo, a de que o texto se acha empapado ou, às vezes nele se acha escondida, não é necessariamente, a de quem vai lê-lo.

Daí a necessidade que tem o leitor ou a leitora de uma postura aberta e crítica, radical e não sectária, sem a qual se fecha ao texto e se proíbe de com ele aprender algo porque o texto talvez defenda posições antagônicas às do(a) leitor(a). Às vezes, o que é irônico, as posições são apenas diferentes.

O entendimento que o autor faz da leitura e dos processos de formação leitora concerne no empoderamento do ato de ler autenticamente, assumindo uma posição crítica de ser o sujeito da descoberta dialógica, em detrimento da passividade leitora mecânica em que não há um letramento efetivo para dialogar com que foi lido. Assim, para Paulo Freire (2012, p. 60), não se pode ler autenticamente se não se assume “a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha”. Promover esse tipo de leitura é contribuir na formação cidadã é formar um leitor crítico e reflexivo, livre, pensante e emancipado, ampliando sua capacidade comunicativa a partir das confluências entre a linguagem e a vida; o texto e o contexto. Em suma, é a afirmação do vínculo entre o sujeito e o mundo.

O reconhecimento dos homens como seres inacabados, inconclusos e históricos fez Freire entender que educação é um querer fazer permanente e coletivo. “Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis”. (FREIRE, 2013<sup>1</sup>, p. 102). Portanto, a defesa de uma autêntica práxis educativa [...] tem como pressuposto a necessidade de uma concepção de educação envolvida numa relação orgânica com o contexto histórico e social (CARVALHO; PIO, 2017, p. 436-437).

Inicialmente, é prudente elucidar sobre a distinção entre os termos prática e práxis. Segundo as concepções da Pedagogia de Freire, para transformar a prática em práxis, cabe a transformação (didática) que reverbera no social. Teorizar sobre a prática num movimento de ação / reflexão / ação, concebendo pedagogias múltiplas em diversos espaços de aprendizagem.

Em seguida, cabe conceituar a formação do leitor diante da premissa libertadora de Freire (2003, p. 11): “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Assim, Freire (2003, p. 21) amplia o ato de ler e o coloca como um ato político, um ato de conhecimento, um ato de desalienação, que implica sempre na percepção crítica, interpretação e “reescrita” do que foi lido, um estímulo a uma prática plural que debata com outros tipos de conhecimento.

Freire (2003) defende que, para refletirmos sobre um texto, não podemos isolá-lo

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



do contexto, visto que a pedagogia instituída tradicional, com a ideologia e pedagogia da branquitude, desprivilegia a cultura oral em detrimento da cultura escrita, fato que impossibilita a promoção da leitura crítica como instrumento de uma compreensão mais ativa e profunda da realidade em que vivem os aprendentes. Interessa-nos, como propõem Ramos, Ferreira e Rodrigues (2020, p. 122), "a possibilidade de construir junto com esses sujeitos uma forma outra de ler a palavra e ler o mundo, vivenciando a leitura como uma 'experiência dialógica'" (FREIRE, 2012, p. 81).

Quando pensamos em outros saberes, precisamos pensar numa pedagogia decolonial. Piccoli (2006) esclarece que

é necessário que o professor tenha em mente que permitir a si e a seus alunos a (des)construção, reconstrução e reformulação de conteúdos é passar de *respondedor* a *questionador*, é manter-se reflexivo, questionando sempre o porquê e o para quê, pois o saber construído sobre a relevância e aplicabilidade dos conteúdos e na confiança e poder que o educador outorga aos educandos constitui-se também objeto de transformação social (PICCOLI, 2006, p. 5, grifos do autor).

Michèle Petit se refere a professores com essa prática de leitura como mediadores ou anfitriões de um "banquete" a ser servido, revelado na ideia a seguir:

Apresento [por meio dos livros] a você aqueles que lhe precederam e o mundo de onde você veio, mas apresento também outros universos para que você seja livre, para que não fique enredada demais no território de seus antepassados. [...] Eu lhe entrego fiapos de saber e ficções para que você seja capaz de simbolizar a ausência e enfrentar, tanto quanto possível, as grandes questões humanas, os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, do medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade. Para que escreva sua própria história entre as linhas lidas (PETIT, 2019<sup>2</sup>, p. 21-22, apud BECKER, 2020, p. 11 e BECKER, 2021, p. 32).

Petit reflete sobre a interação entre o leitor e o texto, destacando que, já na infância, "uma criança não recebe passivamente um texto, ela o transforma, incorpora e integra a suas brincadeiras e pequenas encenações" (PETIT, 2019, p. 52). Ainda sobre o tema, afirma:

Eu lhes dizia que o leitor encontrava palavras, imagens, para as quais dava outros significados, cujo sentido escapava, não somente ao autor do texto, mas ainda àqueles que se esforçavam em impor uma única leitura autorizada. O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos

<sup>2</sup> PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (PETIT, 2008, p. 28-29).

Conforme citação, que o leitor e a leitora possam criar seus próprios textos com base no que foi lido, ao refletirem sobre a ideia apresentada pelo autor e as suas próprias. Fazemos, assim, uma leitura que extrapola os limites do texto, que permite aos leitores construir relações entre a leitura de mundo que possuem e a leitura do texto que lhes é apresentado. Conforme Moran (2013),

a aprendizagem é mais significativa quando os alunos são motivados intimamente, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultadas suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (MORAN, 2013, p. 1).

Em suma, Tardif (2013) afirma que é preciso concentrar o saber docente nas questões experienciais, alicerçando as práticas educativas ao núcleo das vivências cotidianas, oferecendo uma possibilidade de desvelar a realidade por meio dos textos que nos são apresentados cotidianamente na escola ou fora dela.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a Educação pela ótica Freiriana da perspectiva humanista é sensível à escuta e ao reconhecimento de saberes para a transformação de uma realidade. Acreditamos na ideia do estímulo à leitura crítica diante da frase dita por Freire, em uma palestra na década de 80: “O não saber faz parte do saber... não saber é o ponto de partida para saber mais”. Contudo, é necessário acrescentar a pedagogia da escuta nesse papel crucial, nesse processo das práticas da leitura, bem como os das práticas educativas como um todo. Logo, para efetivar uma práxis leitora eficaz no enfrentamento político, cabe uma transformação que reverbera no social. É o movimento de: Ação / Leitura = Reflexão / Teorização = Ação / (Re)leitura.

Reiteramos o conceito de ler como ato político restaurativo de saberes e direitos, a partir de uma concepção dialética da práxis docente abordada por Freire (1987) há anos e que ainda nos dias de hoje é custeada pela militância de pesquisadores, cientistas e professores.

Propomos, neste ensaio, a sugestão da formação de leitores diante da concepção de Nilda Alves (2003), ancorada nas premissas Freirianas acerca da identificação dos/nos cotidianos que estão presentes nas narrativas e que é, a partir delas, que se dá o entendimento do nosso cotidiano e do cotidiano escolar, através das expressões culturais.



Essas expressões se configuram em releituras desses textos como uma ação política, emancipatória e identitária de resistência e ocupação social.

Não há uma receita pronta, todavia, é a partir da abertura do diálogo com toda a comunidade escolar que se conhece melhor um contexto, seus sujeitos e suas necessidades. A construção de projetos educativos ou sequências didáticas que contemplem diversas leituras e diversas linguagens, a começar temáticas sociais do cotidiano, facilitando o desenvolvimento crítico-reflexivo dos educandos para a cidadania. Ações como essas podem iniciar uma trajetória significativa no despertar de consciências por mais direitos, pois falar sobre vulnerabilidade social não é somente sobre expressar uma problemática; é, sobretudo, a construção de uma nova mentalidade de (re)humanização de sujeitos e não meramente de assistencialismos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 25-36, set/dez. 1997.

ALVES, N. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BECKER, C. V. **Conversas com Michèle Petit**: ensinamentos para (re)pensarmos práticas de leitura literária na escola. Colégio de Aplicação da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021, p. 1-39. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prapedi/wp-content/uploads/2021/02/C%C3%B3pia-de-Petit-1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BECKER, C. V. **Literatura na escola**: algumas inquietações teóricas. PRAPEDI - Programa de Extensão Práticas Pedagógicas no CAP /UFRGS em diálogo. Colégio de Aplicação da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020, p. 1-42. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/prapedi/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-na-escola\\_-algumas-inquieta%C3%A7%C3%B5es-te%C3%B3ricas.pdf](https://www.ufrgs.br/prapedi/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-na-escola_-algumas-inquieta%C3%A7%C3%B5es-te%C3%B3ricas.pdf). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 maio 2021.

CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e



implicações para a educação libertadora. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3378>. Acesso em: 19 maio 2023.

FREIRE, P.; MACEDO, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JOUVE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LAJOLO, M. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP. Ática, 2004.

LUCKESI, C.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. s. l. 2013.

Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf).

Acesso em: 08 abr. 2023.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Trad. Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PICCOLI, M. C. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. **Revista X**, vol. 1, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/4690/3634>. Acesso em: 08 abr. 2023.

RAMOS, B. S. S.; FERREIRA, M. A. L.; RODRIGUES, L. R. B. Paulo Freire e a leitura crítica da Palavrando no enfrentamento da vulnerabilidade social. **Educação e Linguagem**, v. 23, n. 2, p. 119-140, jul.-dez. 2020. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/10331/7422>.

Acesso em: 03 maio 2023.

RICO, R. **Como trabalhar as quatro práticas previstas na base**. NOVA ESCOLA, 2021.

[Associação Nova Escola; Fundação Leman, 2021]. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/42/como-trabalhar-as-quatro-praticas-de-linguagem-emprevistas-na-base>. Acesso em: 25 jun. 2021.

TEIXEIRA, E. C. **Resiliência e vulnerabilidade social: uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VULNERÁVEL. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. 2008-2021. Disponível em:

<https://dicionario.priberam.org/Vulner%C3%A1vel>. Acesso em: 10 maio 2023.

Título em inglês:

READING THE WORLD AND READING THE TEXT:

FREIRIAN READING PRAXIS FOR THE (RE)HUMANIZATION OF SUBJECTS