

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANNA CAROLINA SILVA DE ALMEIDA LIMA

PAULO FREIRE: LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA (1963-1982)

PONTA GROSSA
2026

ANNA CAROLINA SILVA DE ALMEIDA LIMA

PAULO FREIRE: LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA (1963-1982)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nívio de Campos.

PONTA GROSSA
2026

L732 Lima, Anna Carolina Silva de Almeida
 Paulo Freire: leitura do mundo e leitura da palavra (1963 - 1982) / Anna
 Carolina Silva de Almeida Lima. Ponta Grossa, 2026.
 120 f.

 Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientador: Prof. Dr. Nívio de Campos.

 1. Paulo freire. 2. Leitura do mundo. 3. Leitura da palavra. 4. Espaço de
 Experiência. 5. Horizonte de expectativa. I. Campos, Nívio de. II. Universidade
 Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

ANNA CAROLINA SILVA DE ALMEIDA LIMA

PAULO FREIRE: LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA (1963-1982)

Ponta Grossa, 30 de março de 2026

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Névio de Campos - UEPG - Orientadora (presidente)

Prof. Dra. Franciele Clara Peloso - UTFPR

Prof. Dr. Federico José Alvez Cavanna - UNESPAR



Documento assinado eletronicamente por **Nevio de Campos, Professor(a)**, em 30/03/2026, às 18:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **FEDERICO JOSE ALVEZ CAVANNA, Usuário Externo**, em 07/04/2026, às 13:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Franciele Clara Peloso, Usuário Externo**, em 07/04/2026, às 16:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2938267** e o código CRC **927BF7E2**.

Dedico este trabalho àqueles que, assim como eu, acreditam na força transformadora da educação através da leitura.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Angélica e Valcir, que sempre foram meus maiores exemplos e alicerces. Me ensinaram desde cedo o valor da ética, da educação, do conhecimento e da leitura para a formação humana.

Ao meu filho Bernardo, a quem amo imensamente e que todos os dias enche o meu coração de felicidade e me surpreende, mesmo sendo tão pequeno, ao compreender a necessidade do meu compromisso com os estudos, durante a elaboração deste trabalho.

Ao meu orientador, a quem admiro profundamente e que durante este percurso esteve presente, me auxiliando e oferecendo todo suporte necessário em todas as etapas desta pesquisa.

As minhas amadas amigas, Louise e Kamila, pelo incentivo constante e acolhedor; pela escuta sensível nos momentos de vulnerabilidade e por serem minhas verdadeiras companheiras ao longo de toda a minha trajetória, pessoal e acadêmica.

Aos colegas de classe do mestrado, pelo apoio mútuo e pela parceria construída ao longo desta caminhada. Especialmente ao amigo Leonardo, que foi grande apoio emocional nos momentos de angústia e dificuldade, bem como pela partilha das conquistas que marcaram este percurso em nossas vidas.

A leitura não é apenas decodificar palavras, mas decodificar a
realidade que nos cerca.
(Paulo Freire)

RESUMO

LIMA, Anna Carolina Silva de Almeida. *Paulo Freire: Leitura do mundo e leitura da palavra (1963-1982)*. 2026. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Esta dissertação analisa como a concepção de leitura do mundo e leitura da palavra se contrapõe à leitura mecânica ou à leitura sem refletir criticamente a realidade e se estabelece como prática de emancipação dos sujeitos e de transformação social, circunscrita ao período de 1963 a 1982. Em termos específicos, intenciona-se expor uma parte dos debates em torno da história da leitura, privilegiando um diálogo tanto com a história da leitura quanto com a sociologia da leitura; restituir aspectos da trajetória de Paulo Freire, privilegiando as intervenções (escritos e ações) relativas às suas práticas de leitura; explicitar a concepção de leitura de Paulo Freire, simbolizada nos termos de leitura do mundo e leitura da palavra. O percurso de análise apoia-se em Reinhart Koselleck, notadamente em sua discussão em torno de espaço de experiência e horizonte de expectativa e no conceito de trajetória de Pierre Bourdieu, assim como nos escritos autobiográficos e teóricos de Paulo Freire e escritos biográficos de membros do grupo de sociabilidade de Freire para sustentar que este educador articulou ações e ideias em defesa da leitura do mundo e leitura da palavra em contraposição e como superação à leitura mecânica da palavra. De um lado, sua crítica se dirigia ao espaço de experiência simbolizado na pedagogia do oprimido – educação bancária – educação opressora - educação instrumental e autoritária - dominação - alienação - leitura mecânica - decodificação das palavras – leitura sem refletir criticamente a realidade - memorização mecânica - formação de sujeitos passivos - seres da adaptação - seres do ajustamento. De outro lado, sua proposta defendia como horizonte de expectativa uma ética universal do ser humano - autonomia - prática libertadora - cultura dos alfabetizando - dialogicidade entre educador e educando - ação transformadora - emancipação dos sujeitos - educador mediador - respeito - coerência - consciência de si sobre o mundo - conscientização e transformação social - educação libertadora, plena e autônoma - curiosidade epistemológica - disciplina intelectual - palavramundo - sujeito ativo e transformador. Logo, compreendeu-se que, para Paulo Freire, a prática de leitura ultrapassa as habilidades técnicas de decodificação, sendo vista como uma estratégia fundamental de emancipação dos sujeitos e de transformação social.

Palavras-chave: Paulo Freire; Leitura do mundo; Leitura da palavra; Espaço de experiência; Horizonte de expectativa.

ABSTRACT

LIMA, Anna Carolina Silva de Almeida. *Paulo Freire: Reading of the world and reading of the word (1963–1982)*. 2026. 120 f. Dissertation (Master degree in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This dissertation analyzes how the conception of reading the world and reading the word stands in opposition to mechanical reading, or reading without critically reflecting on reality, and is established as a practice of human emancipation and social transformation, within the period from 1963 to 1982. More specifically, it aims to present part of the debates surrounding the history of reading, privileging a dialogue between the history of reading and the sociology of reading; to reconstruct aspects of Paulo Freire's trajectory, emphasizing his interventions (writings and actions) related to his reading practices; and to explain Freire's conception of reading, symbolized by the notions of reading the world and reading the word. The analytical framework is grounded in Reinhart Koselleck, particularly his discussion of the concepts of experience space and expectation horizon, as well as in Pierre Bourdieu's concept of trajectory. It also draws upon the autobiographical and theoretical writings of Paulo Freire and biographical works written by members of his social circle, in order to support the argument that this educator articulated actions and ideas in defense of reading the world and reading the word, in opposition to, and as an overcoming of, the mechanical reading of the word. On the one hand, his critique was directed toward the space of experience symbolized in the pedagogy of the oppressed: banking education – oppressive education – instrumental and authoritarian education – domination – alienation – mechanical reading – decoding of words – reading without critically reflecting on reality – mechanical memorization – formation of passive subjects – beings of adaptation – beings of adjustment. On the other hand, his proposal advocated, as a horizon of expectation, a universal ethics of the human being – autonomy – liberating practice – learners' culture – dialogical relationship between educator and learner – transformative action – emancipation of subjects – educator as mediator – respect – coherence – self-awareness in relation to the world – critical consciousness and social transformation – liberating, full, and autonomous education – epistemological curiosity – intellectual discipline – word-world – active and transformative subject. Thus, it was understood that, for Paulo Freire, the practice of reading goes beyond the technical skills of decoding, being regarded as a fundamental strategy for the emancipation of subjects and for social transformation.

Keywords: Paulo Freire; Reading the world; Reading the word; Experience Space; Expectation Horizon.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Termos adjacentes ao conceito de leitura mecânica da palavra	87
Quadro 2 – Termos adjacentes ao conceito de leitura do mundo e leitura da palavra	107
Quadro 3 – Termos antitéticos	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
MEC	Ministério da Educação
INED	Instituto Nacional de Educação
REIN	Revista Educação Inclusiva
HISTEDBR	Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
RN	Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - UM QUADRO HISTÓRICO DA QUESTÃO DA LEITURA	23
1.1. A LEITURA COMO PRÁTICA COLETIVA	24
1.2. A LEITURA COMO PRÁTICA INDIVIDUAL	30
1.3. A LEITURA E A ESCOLA MODERNA: REVERBERAÇÃO NO BRASIL	36
CAPÍTULO 2 - PAULO FREIRE E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA	51
2.1 UMA PRÁTICA DE LEITURA SOB O PONTO DE VISTA BIOGRÁFICO	51
2.2 UMA PRÁTICA DE LEITURA SOB A VISÃO AUTOBIOGRÁFICA	59
2.3 UMA PRÁTICA DE LEITURA SOB O OLHAR DO AMIGO CARLOS BRANDÃO.....	68
CAPÍTULO 3 - ENTRE A PRÁTICA DA LEITURA E A REFLEXÃO SOBRE A LEITURA	79
3.1 A LEITURA DA PALAVRA SEM A LEITURA DO MUNDO	80
3.2 A LEITURA DO MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	88
3.3 LER O MUNDO E LER A PALAVRA SOB A REFLEXÃO DE FREIRE	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

O objeto desta dissertação é Paulo Freire e leitura. Personalidade bastante conhecida no meio acadêmico e no círculo dos movimentos sociais e políticos, Paulo Freire nasceu em Recife em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo no dia 02 de maio de 1997. A trajetória dele é marcada por muitas produções intelectuais, assim como pelo engajamento político, sendo bastante estudado nas diferentes especialidades das ciências humanas e ciências sociais. Todavia, nosso interesse está delimitado a uma parte da trajetória dele, isto é, ao que ele escreveu e ao que realizou em prol da questão da leitura entre os anos de 1963 e 1982. O recorte temporal inicial guarda relação com a experiência de alfabetização em Angicos (1963). Já a delimitação final se dá pelo valor simbólico do livro *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*, publicado em 1982. Muito embora este recorte preciso, faremos alguns recuos e avanços para maior compreensão da trajetória de Paulo Freire ou de suas ideias.

O interesse em trabalhar com este tema advém de nossas inquietações e da crença na relevância da leitura na vida humana, envolvendo o desenvolvimento cognitivo, criativo, social, educacional e cultural. Contudo, esta questão é polissêmica, ou seja, é um lugar de diferentes definições e de disputas. É neste movimento que se insere uma parte dos escritos de Paulo Freire, pois, além de criticar determinadas práticas de leitura, apresenta sua concepção de leitura de modo articulado à história de grupos sociais bem específicos, a saber, pessoas cuja origem social se distancia da escolarização moderna, a qual preconiza uma leitura primordialmente ou absolutamente centrada na decodificação da palavra. Em direção distinta, este educador brasileiro apresenta uma ideia que conecta leitura do mundo e leitura da palavra, e vice-versa, em um processo infinito da condição humana.

Este objeto, como descrito no parágrafo anterior, está atrelado aos nossos interesses. Para além disso, esta pesquisa se justifica por razões acadêmicas e sociais. Do ponto de vista social, entendemos a relevância do tema para intensificar as discussões sobre os sentidos da leitura nas escolas, principalmente para os grupos das camadas populares. É fato que a leitura pode ser uma grande aliada ao sucesso escolar, mas não estamos considerando aqui o sucesso disseminado pelo senso comum, apenas relativizando os alunos a méritos predeterminados de padronização que o sistema social hegemônico atual nos impõe. Mas adotamos aqui um sucesso

baseado no sentido mais amplo de aprendizado, aquele que pode proporcionar ao aluno autonomia, pensamento crítico e um conhecimento internalizado, apreendido, aspecto que remete ao conceito de leitura proposto por Freire. Assim, este estudo retoma a discussão de uma concepção de leitura mais abrangente, mais profunda, que poderá ser mais apropriada ao processo de escolarização contemporânea, no qual se universaliza o acesso de crianças à escola, mas ainda se vê uma grande dificuldade de garantir o domínio de um letramento tanto da palavra quanto do mundo.

Além disso, esta dissertação tem relevância acadêmica, visto que remete nossa atenção à questão da leitura dentro das escolas. Isto porque a escola é uma das principais instituições em que é possível investirmos e intervirmos nesta prática social, uma vez que muitas famílias não possuem o hábito da leitura para perpetuar entre os seus filhos. Sobre este hábito de leitura no mundo moderno nos reportamos aos escritos de Roger Chartier, notadamente à obra *Livro, Mundo Digital e Leituras* (2022), na qual discute o problema apontado hoje em relação à prática de leitura dos jovens, sendo esta fragmentada com textos curtos e desconexos, predominantemente em telas digitais.

Enfrentamos, por sua vez, um desafio nas escolas: desenvolver a prática da leitura. Como realizar este processo é objeto de intenso debate, do qual participou Paulo Freire. Mediar os processos de ensino e aprendizagem para que este aluno possa compreender e refletir sobre o que lê, trazendo para ele novas possibilidades, perspectivas e métodos de se relacionar com os estudos. Romper com a educação bancária que limita o conhecimento e a autonomia de pensar do aluno e promover uma educação abrangente, repleta de possibilidades, que ensina, como dizia Freire, a “pensar certo”. É neste sentido que se justifica uma revisita à questão da leitura a partir da proposta de Paulo Freire.

Esta justificativa se sustenta à medida que acessamos a produção acadêmica existente, notadamente nos formatos de dissertações e teses. Nesse empreendimento de revisão bibliográfica, foram realizadas pesquisas nas plataformas digitais da SciELO, no portal de periódicos da CAPES e na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) da IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) até o dia 07/04/2025. Na plataforma da SciELO foram encontrados 28 artigos, com busca pelas palavras-chave “Paulo Freire” e “leitura”. Deste resultado, 4 produções foram selecionadas para estudo, pois tiveram aproximações com a proposta do projeto.

No portal de periódicos da CAPES, também colocamos na busca as palavras-chave “Paulo Freire” e “leitura”, com um resultado de 448 artigos. Filtramos a busca para produções nacionais, e o número caiu para 384. Destes, foram selecionados 16 trabalhos com temas semelhantes aos da pesquisa. Alguns artigos estavam em ambas as plataformas, tanto na CAPES quanto na SciELO.

Ao realizar a busca pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da IBICT, não foi possível fazer a busca apenas com as duas palavras-chave como nas plataformas anteriores, pois os resultados ultrapassavam 1.700 produções. Sendo assim, utilizamos “Paulo Freire”, “conceito” e “leitura”, encontrando 320 resultados. Destes, 1 dissertação em consonância com o tema da pesquisa. Realizamos outra busca, incluindo “leitura do mundo” e “leitura da palavra”, e foram encontrados 124 trabalhos. A mesma dissertação da busca anterior que novamente apareceu, foi a única selecionada.

Em abril de 2025, realizamos uma nova busca na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com as seguintes palavras-chave: “Paulo Freire” *and* “conceito” *and* “leitura”. Assim, surgiram 295 resultados, dos quais filtramos 18 artigos, 1 tese e 1 dissertação.

Tabela 1 – Resultados do levantamento bibliográfico na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Tipo	Quantidade	Área do conhecimento	Ano - quantidade
Artigo	18	Educação	2015 - 2 2017 - 1 2018 - 1 2019 - 1 2021 - 5 2022 - 4 2023 - 1
		Letras	2023 - 1
		Antropologia Social	2017 - 1
		História	2021 - 1
Tese	1	Educação	2017 - 1
Dissertação	1	Letras	2018 - 1

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Organizados pela autora (2025)¹.

Do objeto, Paulo Freire e leitura, chega-se ao problema desta pesquisa: Como a concepção de leitura do mundo e leitura da palavra se contrapõe à leitura

¹ A discussão sobre a revisão de literatura será realizada ao longo dos itens dos capítulos 2 e 3.

mecânica ou à leitura sem refletir criticamente a realidade e se estabelece como prática de emancipação dos sujeitos e de transformação social? Desta problemática, delinea-se precisamente o caminho envolvido nesta pesquisa, definindo-se que o objetivo geral consiste em analisar a concepção de leitura preconizada por Paulo Freire, que figura na ideia de leitura do mundo e leitura da palavra. Disso, avança-se aos objetivos específicos: 1) expor uma parte dos debates em torno da história da leitura, privilegiando um diálogo tanto com a história da leitura quanto com a sociologia da leitura; 2) restituir aspectos da trajetória de Paulo Freire, privilegiando as intervenções (escritos e ações) relativas às suas práticas de leitura; 3) explicitar a concepção de leitura de Paulo Freire, simbolizada nos termos de leitura do mundo e leitura da palavra.

A sistematização do problema e dos objetivos está conectada ao referencial teórico desta dissertação. O autor central é Reinhart Koselleck, notadamente sua discussão em torno de espaço de experiência e horizonte de expectativa. Além deste historiador, esta pesquisa apoia-se em Pierre Bourdieu, especificamente no conceito de trajetória. Ambos os autores se ligam em nossa pesquisa, pois se quer explicitar a crítica de Paulo Freire ao que ele denomina de “leitura da palavra” desvinculada da “leitura do mundo”, assim como sua proposição de leitura, que parte da leitura do mundo e chega à leitura da palavra, retornando à leitura do mundo em um processo que nunca se encerra. Para isso, é fundamental uma compreensão da trajetória de Paulo Freire, trazendo suas ações e suas reflexões relativas à leitura.

Assim sendo, para guiar a realização desta pesquisa, utilizamos aqui uma perspectiva de investigação fundamentada nas contribuições do historiador alemão Reinhart Koselleck, notadamente duas noções: “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. Koselleck abordou em sua obra *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, alguns aspectos referentes aos processos que um historiador perpassa ao iniciar uma investigação por fontes históricas, como, por exemplo, que pode atuar em diferentes planos para explorar como a história é compreendida numa sociedade em determinado tempo histórico.

Para Koselleck, a história se movimenta em dois planos: em um deles onde os fatos já articulados linguisticamente são apenas examinados sem alteração de seu significado; e no outro, os fatos que não são articulados podem ser reconstituídos através de métodos específicos. Segundo o autor, “a história dos conceitos mostra

que novos conceitos, articulados a conteúdos, são produzidos/pensados ainda que as palavras empregadas possam ser as mesmas” (Koselleck, 1992, p. 140).

Observemos que nosso problema de pesquisa se insere nesta afirmação de Koselleck, pois a palavra leitura mantém-se, isto é, seu significante, mas sua semântica ou sua significação se altera em Paulo Freire. Esta é a principal indicação deste historiador alemão que é útil para esta dissertação, ou seja, a palavra é a mesma (leitura), mas sua significação ou sua semântica ganha contornos muito diferentes à trajetória deste educador brasileiro. Desta maneira, a historiografia deve utilizar categorias definidas que se aplicam ao passado, ao mesmo tempo que é importante considerar a formação histórica na construção dos conceitos.

Julio Bentivoglio (2010), em seu artigo *A história conceitual de Reinhart Koselleck*, traz algumas considerações e alguns esclarecimentos sobre a proposta metodológica do historiador alemão. Ele aponta que, para Koselleck, a história dos conceitos funciona como um instrumento essencial para a interpretação histórica, permitindo a compreensão de processos complexos de ressignificação dos conceitos ao longo do tempo

Neste ponto, a história dos conceitos se conecta à história social. De um lado, “sem conceitos comuns não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política” (Koselleck, 2006, p. 98). De outro lado, “os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais que são, de longe, mais complexos do que faz supor sua compreensão como comunidades linguísticas” (Koselleck, 2006, p. 98).

É fato que as experiências que vivenciamos durante a vida, bem como a cultura, a sociedade e o tempo em que vivemos, moldam (ou no mínimo, condicionam fortemente) nossa maneira de pensar, agir e sentir. Somos um reflexo vivo do que se constitui à nossa volta. Desta forma, tendemos a perpetuar nossa cultura, seguir as normas sociais implementadas, buscar compreender situações que nos foram apresentadas ou que nos fizeram chegar aonde chegamos, e nos permitem fazer projeções para o futuro com base nas experiências vividas, seja de maneira individual ou coletiva. Nos termos de Koselleck (2006, p. 101):

A investigação do campo semântico de cada um dos conceitos [no nosso caso, de leitura] revela um ponto de vista polêmico orientado para o presente, assim como um componente de planejamento futuro, ao lado de determinados elementos de longa duração da constituição social e originários do passado.

Para definir e compreender com mais clareza tais ações humanas, recorreremos às contribuições Reinhart Koselleck, especialmente às ideias de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, que são categorias históricas, isto é, categorias que equivalem às de espaço e de tempo. Koselleck define horizonte de expectativa como a forma que as pessoas fazem projeções para o futuro com base em seus contextos históricos e sociais. Ou seja, envolve previsões e expectativas ao observar e vivenciar o presente, com todas as forças culturais, sociais e políticas às quais as pessoas estão conectadas.

Sobre o espaço de experiência, Koselleck destaca que está relacionado às experiências passadas, aos saberes acumulados e aos aprendizados obtidos. Nos termos do autor, “experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (Koselleck, 2006, p. 309). Ainda sobre isso, diz (2006, p. 309): “na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento”.

Desta forma, adotaremos o conceito de espaço de experiência considerando a vida e a trajetória de Paulo Freire. Em termos mais específicos, iremos explorar o espaço de experiência a partir das memórias de Paulo Freire, enquanto adulto, do período quando criança ao ser alfabetizado, bem como suas experiências na fase adulta, enquanto educador. Inclui-se nesta análise, a cultura na qual Paulo Freire estava inserido, tanto familiar quanto social, e o impacto da mesma em suas ações políticas e pedagógicas.

O espaço de experiência, neste sentido, abrangerá o processo de socialização de Paulo Freire, tanto ao ser impulsionado pelo meio em que vivera como também ao interferir através de suas ações em diferentes comunidades em que atuara como educador e alfabetizador.

Assim, a noção de espaço de experiência permite compreendermos as discussões em torno da leitura, especialmente a posicionar Paulo Freire neste debate. Por exemplo, a crítica à leitura estritamente da palavra se relaciona à disputa para dizer o que é leitura, mas, sobretudo, tem relação com o que Koselleck denomina de sistemas político-sociais, como indicamos anteriormente. Neste aspecto, em toda dissertação se mobiliza a ideia de espaço de experiência, pois busca-se mostrar as

disputas históricas em torno da concepção de leitura e da prática da leitura a fim de explicitar os posicionamentos de Paulo Freire.

É através do espaço de experiência que o conhecimento sobre o passado é capaz de proporcionar possibilidades de expectativas para o futuro. Aqui se chega a segunda noção: horizonte de expectativa. Conforme Koselleck (2006, p. 310), “a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto”.

A segunda dimensão da discussão de Paulo Freire em relação à leitura se apresenta, pois, além da crítica ao espaço de experiência (leitura da palavra sem leitura do mundo), ele se envolve na defesa de uma outra experiência possível, proclamando outro modo de leitura – leitura do mundo e leitura da palavra). Esta esfera é chamada de horizonte de expectativa por Koselleck. Diz ele (2006, p. 311), “é mais exato nos servirmos da metáfora do horizonte de expectativa, em vez de espaço de expectativa”. E ele avança: “horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado” (Koselleck, 2006, p. 311).

A utilização do conceito de horizonte de expectativa se conectará às ações de Paulo Freire, isto é, às suas idealizações políticas e sociais enquanto educador. Estas se manifestam de maneira clara na sua atuação pedagógica, especialmente em sua experiência na cidade de Angicos (RN) no início da década de 1960, cuja “proposta foi direcionada para a alfabetização de jovens e adultos, população vulnerável, com acesso à educação negligenciado” (Santos; Barbosa; Carvalho, 2025, p. 80).

Através da experiência de Angicos, na qual Paulo Freire alfabetizou trabalhadores adultos em 40 horas com sua metodologia inovadora de ensino, é possível compreendermos como Freire projetava um futuro ou um horizonte de expectativa: a transformação do presente através da alfabetização, que oferecia oportunidades de conscientização política e social dos educandos.

Desta maneira, tornava-se possível pensar um futuro no qual os educandos, antes submetidos à opressão e sem a oferta de um ensino adequado, sendo possível a compreensão da realidade na qual estavam inseridos e a partir da consciência adquirida, pensar possibilidades para transformá-la.

O horizonte de expectativa em Paulo Freire está diretamente ligado às idealizações políticas e sociais do educador, principalmente quando o mesmo coloca

em prática suas ações pedagógicas, vislumbrando um futuro em que os educandos não apenas dominam a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo.

Existe uma conexão entre as duas dimensões (experiência e horizonte), pois são “[...] categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história”, uma vez que “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem (Koselleck, 2006, p. 306). Ou seja, “não pode ter um sem o outro: não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa” (Koselleck, 2006, p. 307). É neste jogo que se pretende explicitar a concepção de leitura em Paulo Freire, desenvolvendo um olhar aos debates mais gerais em torno da leitura (para captar o espaço de experiência ou uma história da leitura) e uma perspectiva mais específica (compreender tanto o espaço de experiência quanto o horizonte de expectativa relativos à leitura, aos quais se envolvia Paulo Freire). Esta prática de experienciar situações e fazer projeções futuras é intrínseca ao comportamento humano, tanto individual quanto em sociedade.

Para além de Koselleck, contamos com as contribuições de Pierre Bourdieu. No texto *A ilusão biográfica*, o autor se contrapõe à noção de história de vida. Para ele, trata-se de uma categoria ambígua, pois se toma ela como unidade, isto é, “uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história” (Bourdieu, 1996, p. 74). Ou também, “a vida como um caminho, um percurso, uma estrada, com suas encruzilhadas” (Bourdieu, 1996, p. 74). Ou ainda, trata-se da vida “como uma caminhada, isto é, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear”, isto é, “que comportam um começo, etapas e um fim, no duplo sentido, de termo e de objetivo, um fim da história” (Bourdieu, 1996, p. 74).

Em contraposição, apresenta o conceito de trajetória. Para Bourdieu (1996, p. 81, grifo do autor), uma crítica à ideia de história de vida “conduz à construção da noção de *trajetória* como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio em devir e submetido transformações incessantes”. Nesta proposta, “os acontecimentos biográficos se definem antes como *alocações* e como *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos

diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado” (Bourdieu, 1996, p. 81, grifo do autor).

O conceito de trajetória é fecundo para reconstituir aspectos da vida de Paulo Freire, enfatizando acontecimentos que se vinculem à leitura, sejam elementos das práticas de leitura dele (na família, na condição de estudante, na condição de professor), sejam situações de elaboração ou sistematização relativa à questão da leitura (palestras e seminários, ou artigos e livros). Além disso, permite olhar para a leitura como trajetória, isto é, que está na história, portanto, é objeto de disputas que se conectam aos sistemas político-sociais. Logo, em diálogo com Koselleck e Bourdieu, busca-se responder ao problema descrito anteriormente.

O percurso metodológico, isto é, o caminho utilizado para responder ao problema, se organiza a partir dos objetivos específicos. Em *Um quadro histórico da questão sobre a leitura*, busca-se reconstituir uma parte dos debates em torno da história da leitura, privilegiando um diálogo tanto com a história da leitura quanto com a sociologia da leitura (primeiro objetivo). Em *Paulo Freire e suas práticas de leitura*, pretende-se restituir aspectos da trajetória de Paulo Freire, privilegiando as intervenções (escritos e ações) relativas ao “menino” que lia (segundo objetivo). Em *Entre a prática da leitura e a reflexão da leitura* almeja-se explicitar a concepção de leitura de Paulo Freire, simbolizado nos termos de leitura do mundo e de leitura da palavra (terceiro objetivo). Trata-se, por sua vez, de uma pesquisa histórica, com abordagem qualitativa.

Considera-se, portanto, uma pesquisa histórica, pois ao revisitar aspectos da vida de Paulo Freire — especialmente sua infância e as experiências que marcaram sua formação — busca-se realizar um processo de análise para compreender os acontecimentos passados que interferiram à sua trajetória e ações como educador. Esta abordagem histórica permite contextualizar e compreender como determinadas experiências e vivências, tanto pessoais quanto sociais, condicionaram as concepções de Freire sobre a educação e a leitura.

Além disso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois utiliza-se de um método interpretativo a fim de analisar o conceito de leitura elaborado por Paulo Freire, explorando a maneira como ele compreendia a leitura, como foi construindo e aplicando sua concepção em experiências educativas, e como ele a utilizava como ferramenta de conscientização e transformação social.

O primeiro capítulo, intitulado *Um quadro histórico da questão da leitura*, tem um caráter introdutório, pois tem a intencionalidade de apresentar a questão da leitura em uma perspectiva sócio-histórica. Aqui se pretende mostrar como se instaurou e se desenvolveu a questão da leitura como uma prática social e cultural, tomando a leitura como prática oral e em voz alta (experiência coletiva de leitura) e a leitura como prática silenciosa e individual (experiência individual com o texto escrito). Além disso, busca-se conectar a prática da leitura à escola moderna a fim de mostrar como esta prática social e cultural passa a ser de responsabilidade desta nova instituição educacional (colégio).

Este capítulo tem uma estrutura diferente dos capítulos seguintes, pois se apoia exclusivamente em uma pesquisa bibliográfica, notadamente nos estudos da história da leitura e da sociologia da leitura, além da história da educação e da escola moderna: *A aventura do livro, do leitor ao navegador* (1999), *A ordem dos livros* (1999) e *Leituras e leitores na França do Antigo Regime* (2004), todos do autor Roger Chartier; *Discursos sobre a leitura - 1880-1980* (1995) de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard; *História da leitura no mundo ocidental* (1997) de Guglielmo Cavallo e Roger Chartier; *Uma História da leitura* (1997) de Alberto Manguel; *Ler o mundo* (2019) e *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013), ambos de Michèle Petit; *História social da criança e da família* (1981) de Philippe Ariès; *Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu...* (2012) de Ligia Regina Klein; *A maquinaria escolar* (1992) de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria; *A formação da leitura no Brasil* (2019), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

Esta parte se conecta com os dois capítulos seguintes, uma vez que o problema desta dissertação está relacionado ao posicionamento de Paulo Freire no debate em torno da questão da leitura. Nesse sentido, um olhar histórico permite uma compreensão da disputa acerca da leitura em diferentes contextos e em diferentes sociedades. Ou seja, as ações e os escritos de Paulo Freire ocorrem num contexto social de exclusão do acesso à escola e ao domínio da cultura escrita, mas também num contexto educacional em que predomina um entendimento e uma prática de leitura estabelecidos na longa duração.

O segundo capítulo, intitulado *Paulo Freire e suas práticas de leitura*, elege aqueles aspectos da trajetória deste personagem que se vinculam diretamente ao problema desta pesquisa. O critério para definir os elementos biográficos deste educador tem a ver com o interesse de nossa pesquisa, evitando assim repetição das

incontáveis investigações que retratam a vida dele. Busca-se expor as práticas de leitura de Paulo Freire por meio de três movimentos: primeiro, à luz do ponto de vista dos biógrafos; depois, a partir do texto-palestra dele mesmo *A importância do ato de ler*; por fim, sob o olhar do amigo Carlos Brandão.

Trata-se de um capítulo que mergulha nos escritos autobiográficos e biográficos, destacando-se as seguintes produções: *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1982) do próprio Freire; *Paulo Freire: uma história de vida* (2018), escrita por Ana Maria Araújo Freire; *O menino que lia o mundo* (2005) de Carlos Rodrigues Brandão. São depoimentos, memórias, relatos e biografias que remetem à ambivalência das práticas de leitura existentes na educação brasileira, mas também apontam para possibilidades diferentes dessas práticas.

Estes escritos são tomados como fontes, isto é, documentos. São escritos que trazem informações ou indícios para restituirmos aqueles aspectos da trajetória de Freire que se aproximam do problema desta dissertação. São tomados como memórias, pois são produzidos no movimento de estabelecimento de um lugar deste educador no meio educacional e no mundo social. Memória não tem aqui uma conotação negativa, como se devesse ser “corrigida” pela história. Ao contrário, ela constitui um elemento fundamental para a realização desta pesquisa, pois de “objeto de manipulações frequentes (de ordem política e ideológica), a memória (individual e coletiva) passa, assim, a integrar o ‘território do historiador’” (Silva, 2002, p. 426). Assim sendo, estabelecemos um diálogo com estes dados, uma vez que “a história reencontra, então, a memória nessa sua ambição da verdade” (Silva, 2002, p. 430).

O último capítulo, intitulado *Entre a prática de leitura e a reflexão sobre a leitura*, ingressa nos textos específicos de Paulo Freire relativos a esta questão. Apoiase em *Pedagogia do oprimido* (1968); *Ação cultural para a liberdade* (1975); *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1982); *Pedagogia da autonomia* (1996), todos de Paulo Freire. Além disso, em *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra* (1987) de Paulo Freire, em parceria com Donaldo Macedo; *O menino que lia o mundo* (2005) e *O que é o método Paulo Freire* (2017), ambos de Carlos Rodrigues Brandão. Aqui é o momento em que mais se dialoga com a proposição metodológica de Koselleck, especialmente ao operar a crítica de Freire à leitura da palavra sem leitura do mundo (espaço de experiência) e ao explicitar sua concepção de leitura – ler o mundo para ler a palavra e ler a palavra para (re)ler o mundo (horizonte de expectativa). Neste capítulo, ver-se-á os posicionamentos de

Paulo Freire perante a longa tradição escolar ou de práticas de leitura que predominavam na escola, simbolizadas pelo que chamou de pedagogia do oprimido, de educação bancária, de leitura mecânica ou leitura sem refletir criticamente a realidade, mas também de apontamento de uma proposição alternativa, designada por ele de pedagogia da libertação, de educação emancipadora, de leitura do mundo e leitura da palavra.

Trata-se de uma pesquisa histórica, logo, interessada em um contexto específico atrelado às discussões de Paulo Freire sobre leitura. São questões expostas por este autor que se reportam ao período entre os anos 1960 e 1990. Todavia, as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, que ocorrem ao longo dos últimos anos e têm implicação direta no estilo de vida e no cotidiano das pessoas, tornam esta pesquisa de interesse atual. As práticas de leitura, sejam elas por diletantismo, necessidade, entretenimento, estão sofrendo modificações visíveis e significativas, como assinala Roger Chartier em seu livro *Um mundo sem livros e sem livrarias?* (2020). Vê-se que a questão da leitura continua muito atual, situação que torna ainda mais relevante esta pesquisa que revisita Paulo Freire, autor que faz uma crítica contundente à leitura estrita da palavra e preconiza um modo de leitura que combina leitura do mundo e leitura da palavra.

CAPÍTULO 1 - UM QUADRO HISTÓRICO DA QUESTÃO DA LEITURA

O debate que envolve a história dos livros e da leitura é extremamente amplo, e varia conforme as sociedades em diversos tempos históricos, classes e estratos sociais ou dinâmicas sociais. Neste capítulo, abordaremos a história da leitura como referência principalmente na Europa, sem deixar de tratar da posição da escola moderna e na reverberação no Brasil.

O objetivo deste capítulo é apresentar um pouco do debate histórico da leitura para, posteriormente, analisarmos o conceito elaborado por Paulo Freire, tendo como fundamento prévio a amplitude do termo que se construiu historicamente ao longo do tempo. Consideramos importante este olhar panorâmico a fim de posicionar as ações e os escritos de Paulo Freire, pois foi se estabelecendo uma certa tradição das práticas de leitura, ou se quisermos foi se constituindo um conceito de leitura em que se reconhece determinados suporte para que ela ocorra, como impressos (revistas, jornais, livros) e certas instituições (livrarias, bibliotecas, clubes de leitura, escolas).

No tópico *1.1 A leitura como prática coletiva* serão abordadas as práticas de leitura na Idade Média e no Antigo Regime: a leitura em voz alta, os propósitos da leitura realizada coletivamente, os locais onde se lia e os objetivos diversos entre leitores e ouvintes. Trata-se da exposição de um espaço de experiência relativo à prática de leitura.

No tópico *1.2 A leitura como prática individual* permitirá ao leitor perceber as transformações que ocorreram principalmente a partir de meados do século XV, quando a leitura coletiva perde a predominância enquanto a leitura silenciosa vai se tornando uma prática mais comum. Trata-se da indicação de outro espaço de experiência relativo à prática de leitura.

Quanto ao tópico *1.3 A leitura e a escola moderna: reverberação no Brasil*, abrangerá como esta instituição vai se definindo como a principal responsável pela formação de leitores, estabelecendo o que deveria ser lido e as formas de prática da leitura. Trata-se de expor como a escola simboliza e incorpora tanto a prática da leitura coletiva quanto a prática da leitura individual.

Ao considerar que história da leitura envolve a criação e propagação do livro, contamos com as contribuições de Roger Chartier em *A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador*. É através de seus escritos que podemos destacar que até os séculos XIV e XV os livros manuscritos eram o padrão da época, e possuíam estruturas físicas

semelhantes às do códex. Isto foi mudando gradativamente após a imprensa, invenção do alemão Gutenberg em meados da década de 1450. Assim, as livrarias passaram a existir como espaços comerciais, impulsionadas pelas transformações que estavam ocorrendo com a revolução dos livros impressos, principalmente em partes da Europa, como França, Alemanha e Inglaterra. Até então, as cópias, por exemplo, só eram possíveis quando reproduzidas manualmente.

Quanto a este processo que envolve as mudanças na maneira como as pessoas praticaram a leitura, Chartier (1998, p. 77) reflete:

Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Considerando, por sua vez, as modificações que ocorreram tanto nos livros quanto nas práticas de leitura e os tipos de leitores ao longo da história, verificaremos neste capítulo os tópicos que retratam e caracterizam algumas destas mudanças, nos atentando que “uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem, também e sobretudo, a tarefa de encontrar gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos” (Chartier, 1999, p. 17).

1.1 A LEITURA COMO PRÁTICA COLETIVA

Ao nos debruçarmos sobre os estudos de hábitos sociais e/ou práticas culturais às quais buscamos respostas através de uma compreensão mais ampla, recorreremos ao estudo da história e adotamos um olhar analítico do processo, adaptando nossas percepções ao contexto que estamos nos inserindo.

A pesquisa da história da leitura envolve dimensões, além das citadas no parágrafo anterior e da prática de ler, a forma como os livros são apresentados. Consideramos também os leitores, que ao longo dos séculos possuem diferentes intenções, paixões, costumes, vivências e interesses.

Roger Chartier (1999) nos alerta que o livro só tem algum sentido se alguém o lê. Logo, o livro precisa de leitor. É uma dinâmica viva, na qual um dá sentido ao outro. Livros não irão possuir um significado único, mesmo que quem os tenha escrito

tenha determinado um objetivo. O livro não é estático, dependendo do seu receptor e da sua interpretação acerca do que lê. Esta interpretação pode ser distorcida, pode ser adaptada à realidade que o seu leitor conhece, ou pode ser construída conforme o autor predeterminou.

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. (Chartier, 1998, p. 77).

A leitura individual e silenciosa a qual estamos habituados hoje, principalmente do século XIX ao XXI, nem sempre foi uma prática predominante e comum a todos. No período da Idade Média, por exemplo, era comum reunir-se para ouvir alguém ler. Isto porque:

Até a invenção da imprensa, a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores. Embora alguns desses senhores afortunados ocasionalmente emprestassem seus livros, eles o faziam para um número limitado de pessoas da própria classe ou família. As pessoas que queriam familiarizar-se com determinado livro ou autor, tinham amiúde mais chance de ouvir o texto recitado ou lido em voz alta do que segurar o precioso volume nas mãos. (Manguel, 1997, p. 138).

Percebe-se então, que a limitação ao acesso aos livros não era, necessariamente, um fator determinante para que as pessoas não participassem de um momento de leitura. A oportunidade surgia quando havia leituras em voz alta em espaços públicos, possibilitando que os interessados fizessem parte do processo como ouvintes.

Para a população do século XI, que não dominava os códigos escritos ou não possuía livros, na Europa, era comum acompanhar leituras de entretenimento em locais públicos, como por exemplo, através das performances dos *joglars*. Eles “eram artistas públicos que se apresentavam em feiras e mercados, bem como diante das cortes. Eram, em sua maioria, de origem pobre e em geral negavam a eles a proteção da lei e os sacramentos da Igreja” (Manguel, 1997, p. 138).

Esses artistas, além de outras formas de apresentação, cantavam, liam e recitavam. Com isto mostravam um aspecto importante sobre a leitura neste período:

a dimensão que vai além da simples verbalização das palavras lidas, sem emoção, sem “vida”. Um texto poético, por exemplo, exigia do leitor uma certa performance que dava completude à leitura. Gestos, expressões faciais, entonação de voz, tudo era parte do processo.

A leitura era uma prática com diferentes finalidades, e ocorria em espaços públicos e privados. “Nas cortes e às vezes também em casas mais humildes, os livros eram lidos em voz alta para familiares e amigos, tanto com finalidade de instrução quanto de entretenimento” (Manguel, 1997, p. 139). Na corte, por exemplo, é importante salientar que os livros tinham outros propósitos, além dos já citados anteriormente. Eles também representavam “[...] ornamento, sinal de cortesia, de civilização, de vida refinada; são ainda enfeites, sinais de riqueza [...]” (Cavallo; Chartier, 1997, p. 24). Observamos que a assimilação do livro à cultura e representação de poder foi se reafirmando desde este período.

A maneira que se lia e seus propósitos, como já mencionado, eram variados. Pessoas que tinham acesso a livros podiam não apenas utilizar-se da leitura como forma de entretenimento, mas também estudar e adquirir conhecimento. Além disso, membros religiosos acompanhavam a leitura da bíblia para conhecer e reforçar o propósito de sua fé e devoção. Assim, a leitura poderia ser individual ou coletiva. E de fato

[...] não faltam na Idade Média testemunhos da leitura em voz alta: leitura de textos litúrgicos ou de edificação era praticada na igreja, nos refeitórios comunitários, e talvez até mesmo em práticas escolares, como forma individual de exercício monástico. A leitura pública em voz alta parece ter acontecido até mesmo em algumas narrações históricas. Mesmo que uma ou outra modalidade de leitura tenham sido norma, cada uma em sua época, é preciso de qualquer modo excluir qualquer dicotomia rígida. (Cavallo; Chartier, 1997, p. 21).

A leitura coletiva mesmo não sendo exclusiva da época, era um hábito comum e mais frequente nos séculos XVI e XVII, como Roger Chartier trouxe em sua obra *A Ordem dos Livros*, permitindo-nos verificar na história que a leitura era realizada em voz alta, tanto em espaços públicos como praças e igrejas, quanto em casa com familiares e amigos. Quanto a isto, o autor nos chama atenção:

Uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem, também e sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. Essa iniciativa é muito

importante, pois revela, além da distante estranheza de práticas antigamente comuns, estruturas específicas de textos compostos para usos que não são mais os mesmos dos leitores de hoje. Ainda nos séculos XVI e XVII, a leitura implícita do texto, literário ou não, constituía-se numa oralização, e seu “leitor” aparecia como ouvinte de uma palavra lida. (Chartier, 1999, p. 17).

Neste período, as pessoas continuavam a se reunir para ler como propagação de conhecimento cultural, prática de lazer e, inclusive, por questões políticas. Assim, uma leitura coletiva permitia que o texto fosse compartilhado entre várias pessoas que, por sua vez, como ouvintes em sua maioria, faziam parte de um processo dinâmico.

Chartier (1999) esclarece que a materialidade do livro, nesta época, bem como sua apresentação com letras maiores e/ou ilustrações, eram mais acessíveis e facilitavam a leitura em grupo, despertando também o interesse dos ouvintes: os que sabiam ler e também os que não sabiam. A prática da leitura coletiva permitia que o texto fosse compartilhado entre várias pessoas, e impulsionava discussões e debates sobre a leitura realizada.

Como já dito anteriormente, muitos dos ouvintes não eram alfabetizados, mas almejavam pertencer a este momento de socialização e aprendizado através de uma leitura coletiva, no qual tomavam conhecimento de textos literários e também religiosos. Um exemplo foi no período da Reforma protestante no século XVI:

Como ela visa engajar mesmo os mais humildes, mesmo os analfabetos que só podem receber o escrito por intermédio de uma fala, a Reforma se apoia nesses conventículos em que o canto dos salmos e a leitura em voz alta do Evangelho misturam na fé aqueles que lêem e os que ouvem, os que ensinam e os que aprendem. [...] Reunindo homens e mulheres, letrados e analfabetos, fiéis de profissões e de bairros diferentes, os cultos protestantes, tal como se pode perceber, apesar do segredo que os cerca, nas cidades atingidas pela Reforma, são um dos lugares em que se opera, em comum, a aprendizagem do livro. (Chartier, 2004, p. 101).

Através deste trecho de Chartier verificamos momentos coletivos de leitura propiciando, inclusive, modificações das relações de poder. Assim, nota-se o quanto foram significativas tais práticas para populares da época. Além da questão religiosa, a leitura em voz alta também acabava por reforçar normas sociais e condutas ligadas à moral cristã. Fosse através de textos curtos em panfletos ou em jornais,

[...] numerosos textos continham a intenção de anular-se como discurso, produzindo, sob o ponto de vista prático, condutas reconhecidas como conformes às normas sociais ou religiosas. É o caso, por exemplo, dos tratados de civilidade que visavam fazer os indivíduos incorporarem as regras da polidez humana ou da decência cristã. (Chartier, 1999, p. 25).

A leitura fez parte do processo que envolvia imposição de normas sociais e controle ideológico, como vimos até aqui.

Considerando a questão da leitura, torna-se importante citar as transformações das bibliotecas. “No século XV é nelas que irrompe o humanismo com seus livros de autores clássicos gregos e latinos, que vêm colocar-se ao lado dos modernos e dos livros de entretenimento e de devoção” (Cavallo; Chartier, 1997, p. 24).

Se antes, as primeiras bibliotecas monásticas serviam apenas à leitura religiosa e conservação de manuscritos sagrados, sendo inacessível para a maioria das pessoas, a partir do século XVIII, “a biblioteca sai da solidão do monastério ou do limitado espaço que lhes destinavam os bispos nas catedrais românicas, para se tornar urbana e ampla” (Cavallo; Chartier, 1997, p. 23). As transformações das bibliotecas, bem como seu acesso, acompanham as transformações sociais ao longo dos séculos.

Chartier (1999) destaca que do século XIV ao XVIII as bibliotecas não eram apenas locais que armazenavam livros, mas sim espaços dinâmicos que refletiam e influenciavam as práticas de leitura da época. Isto porque as bibliotecas, principalmente as públicas, estavam sujeitas à censura ou influência política e/ou religiosa de determinado período. Assim, o conteúdo disponibilizado poderia ser criteriosamente selecionado, visto que poderia servir como instrumentos de controle ideológico. Outro ponto importante, neste período, eram os padrões de comportamento, regulados e controlados: a instauração obrigatória do silêncio, as normas sociais de conduta, intensificados. De acordo com Cavallo e Chartier (1997, p. 23):

O quadro que define esse novo modelo de biblioteca é o silêncio: silencioso deve ser o acesso ao livro, perturbado apenas pelo tilintar das correntes que prendessem ao banco. Silenciosa deve ser a procura de autores e de títulos então dispostos num catálogo bastante acessível. Silenciosa, por ser toda feita pelo olho, é a leitura desses livros, realizada individualmente ou por grupos.

Assim como as bibliotecas, existiam as sociedades de leitura no século XVIII. Segundo Chartier (1997, p. 78), foram de extrema importância na Alemanha das Luzes, e esses clubes eram bastante numerosos na Inglaterra e menos desenvolvidos na França. Caracterizavam-se pela seriedade do hábito, que precisava ser separado dos prazeres mundanos. Ler era assimilado à aquisição de cultura, reflexão e produção de conhecimento, portanto, um local e um momento a serem respeitados através de condutas morais rigorosas.

Somente a partir do século XVIII vão começar a surgir as práticas de leitura mais descontraídas. Conforme Chartier (1997, p. 78), “o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis”.

Atentemo-nos que durante todo este período citado, da alta Idade Média até o século XVIII, percebemos a prática marcante da leitura em voz alta, a leitura muitas vezes praticada por um grupo. Mas também a leitura silenciosa, solitária, para si. Uma não excluiu a outra, tendo suas predominâncias em tempos históricos e lugares distintos.

Sobre a prática que envolve uma leitura ouvida, Alberto Manguel (1997, p. 146) nos diz:

Ouvir alguém ler com o propósito de purificar o corpo, por prazer, para instrução ou para dar aos sons supremacia sobre o sentido, ao mesmo tempo enriquece e empobrece o ato de ler. Permitir que alguém pronuncie as palavras de uma página para nós é uma experiência muito menos pessoal do que segurar o livro e seguir o texto com nossos próprios olhos. Render-se à voz do leitor, – exceto quando a personalidade do ouvinte é dominadora – retira nossa capacidade de estabelecer um certo ritmo para o livro, um tom, uma entonação que é exclusiva de cada um. O ouvido é condenado à língua de outra pessoa, e nesse ato estabelece-se uma hierarquia (às vezes tornada aparente pela posição privilegiada do leitor, numa cadeira separada ou num pódio) que coloca o ouvinte nas mãos do leitor. [...] Ao mesmo tempo, o ato de ler em voz alta para um ouvinte atento força frequentemente o leitor a se tornar mais meticuloso, a ler sem pular e sem voltar a um trecho anterior, fixando o texto por meio de uma certa formalidade ritual.

A leitura coletiva possui suas finalidades e peculiaridades, acontecendo atualmente em espaços privados e públicos, como em clubes de leitura,

universidades e escolas. É uma maneira de aprender, interagir e debater sobre o que se lê.

Nas escolas, por exemplo, ao ouvir um aluno do primeiro ano do Ensino Fundamental praticar a leitura que está sendo aprendida através da alfabetização, a professora acompanha seu desempenho e suas possíveis dificuldades. Nas universidades, é uma prática que possibilita debates, no qual todos que acompanham a leitura de um texto, podem expressar suas dúvidas, ressalvas e inquietações sendo postas para discussões e debates naquele ambiente em coletivo.

A maneira que se lê vai reverberar no processo e na percepção do leitor/ouvinte. Mas de qualquer forma, fazer uma leitura em voz alta ou silenciosa, tem o poder de transformar, fazer refletir e potencializar o pensamento de quem a pratica.

1.2 A LEITURA COMO PRÁTICA INDIVIDUAL

Pegar um livro e repousar em silêncio confortavelmente sobre uma cadeira ou uma cama parece ser uma imagem comum que nos vem à mente quando ouvimos a frase “ler um livro”. Uma atividade individual, silenciosa e até mesmo relaxante. Ao menos é desta forma que a leitura é retratada muitas vezes em imagens, filmes ou outros tipos de representação. Um hábito considerado culto, geralmente individual e com um propósito pessoal. Quem lê, possui uma intenção. Seja para aprender, estudar, se entreter, relaxar ou se informar.

O ato de ler não envolve apenas a decodificação das letras, nem o processo da leitura por si só. Nosso estado mental interfere, o local onde se lê, bem como todo o ambiente no qual é realizada a prática de leitura. Como Manguel diz em seu livro, “pode-se transformar um lugar ao ler nele” (1997, p. 178).

É consenso que, embora não reflitamos tão criticamente sobre isto, a leitura não se limita a livros e textos complexos, por mais que esta ideia nos seja mais pertinente e apropriada. A leitura, na realidade, está presente no dia a dia em atividades simples, tão intrinsecamente ligada aos nossos costumes e hábitos sociais que muitas vezes nem paramos para refletir nas implicações de uma sociedade na qual não nos informamos através dos escritos.

Como descrito no subitem anterior, a leitura teve papel fundamental na formação das sociedades, e a relevância da sua utilização fez aumentar a alfabetização entre os povos pela necessidade de uma forma de comunicação, além

da verbal. Ler se tornou, portanto, uma prática social com pretensão universal entre os povos. Quanto a isto, Chartier (1999, p. 91) reflete:

Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. Existe algo mais universal? Há leitores em Roma, na Mesopotâmia, no século XX. É uma invariante, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, isto depende do ponto de vista. Aliás, como você diz com justeza, há esta multiplicidade de modelos, de práticas, de competências, portanto há uma tensão. [...] Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios.

Em cada período dentro da história, o tipo de leitura foi se constituindo de acordo com o desenvolvimento social e cultural que se sucedia, bem como as necessidades e os hábitos da época. Alguns aspectos marcam determinados tempos históricos, não sendo os únicos a ocorrer, mas deixando marcos registrados que nos permitem hoje ter noção de como este processo de formação, tanto da leitura quanto do leitor, se consolidou. Podemos perceber, por exemplo, que:

Na época das reformas religiosas, a diversidade das comunidades de leitores é em ampla medida organizada a partir da pertinência confessional. No mundo do século XIX ou XX, a fragmentação resulta das divisões entre as classes, dos processos diferentes de aprendizagem, das escolaridades mais ou menos longas, do domínio mais ou menos seguro da cultura escrita. Poder-se-ia também evocar o contraste que se revelou, no século XVIII, entre leitores de um tipo antigo, que reliam mais do que liam, e leitores modernos, que agarravam com avidez as novidades, novos gêneros, novos objetos impressos – o periódico, o libelo, o panfleto. A clivagem, aqui, remete a uma oposição entre cidade e campo, ou entre gerações. [...] O que torna pensável um projeto de história da ou das leituras, que não caísse numa espécie de coleção indefinida de singularidades irreduzíveis, é a existência de técnicas ou de modelos de leitura que organizam as práticas de certas comunidades: a dos místicos, a dos mestres da escolástica da Idade Média, a de determinada classe social do século XIX etc. (Chartier, 1998, p. 92).

Este trecho extraído do livro de Chartier embasa o que foi descrito no parágrafo anterior, sobre as particularidades de cada época, e como a leitura foi se constituindo conforme as gerações, as classes e estratos sociais, os lugares. Considerando os tipos de leitura que estamos abordando, tanto a leitura coletiva em

voz alta quanto a leitura silenciosa coexistiram durante os séculos, alternando suas predominâncias conforme os períodos históricos.

Na história, verifica-se que “ainda nos séculos XVI e XVII, a leitura implícita no texto, literário ou não, constituía-se numa oralização, e seu ‘leitor’ aparecia como o ouvinte de uma palavra lida” (Chartier, 1999, p. 17). Porém, ao analisarmos um tempo mais antigo como o da Alta Idade Média, percebemos uma leitura silenciosa a partir do século VI, no qual temos registros que evidenciam tal prática: “nas Regras de São Bento encontram-se referências a leituras individuais e à necessidade de ler para si mesmo, de uma leitura muda de modo a não incomodar os outros” (Cavallo; Chartier, 1997, p. 105).

Na transição da Antiguidade para a Idade Média, a alfabetização foi fundamental para o avanço das práticas de leitura. Ensinada em ambientes religiosos, consistia principalmente em difundir o aprendizado do cristianismo. Assim, o ensino da leitura era praticado como forma de instauração da fé e de perpetuação dos dogmas cristãos.

Foi em virtude do cristianismo que, durante a Idade Média, as técnicas pedagógicas de ensino da leitura se multiplicaram. A história da leitura nesse período é possibilitada pelo que remanesceu dessas técnicas. O ensino da leitura era feito visando principalmente as orações e os textos religiosos, sendo as bibliotecas mantidas quase que exclusivamente nos mosteiros. Às crianças do medievo, buscava-se ensinar o alfabeto através de tábuas, de micrografias, de bordados ou de utensílios domésticos nos quais se apresentavam as letras. (Denipoti, 1996, p. 84).

Neste período, a leitura em voz alta nos momentos de aprendizado, segundo Manguel (1997), servia para o professor verificar o progresso de leitura das crianças. A norma de leitura convencional, religiosa, continuava silenciosa, pois tinha como propósito algo íntimo e sagrado.

Foi neste período da Alta Idade Média, na Europa, que alguns marcos caracterizaram estas alternâncias entre leitura em voz alta e leitura silenciosa. Alguns fatores culturais podem ser citados para melhor esclarecer este processo, como o fato de que “os livros eram lidos sobretudo para conhecer Deus e para a salvação da alma, de forma que deviam ser compreendidos, repensados, até mesmo memorizados” (Cavallo; Chartier, 1997, p. 21). Este propósito religioso e puro, como algo sagrado e

até mesmo cortês, esboça uma característica forte da época e, portanto, a leitura silenciosa seria coerente por estar de acordo com tais aspectos.

Na Antiguidade, a ênfase recaía sobre a declamação do texto — uma leitura oral, preocupada em reproduzir o sentido e o ritmo da escrita —, escolha esta que refletia os ideais de orador dominantes na cultura antiga. Para a arte oratória, a razão de ser da leitura silenciosa não passava de um estudo preliminar do texto, para bem entendê-lo. Na Alta Idade Média, a antiga arte de leitura em voz alta sobreviveu apenas na liturgia. (Cavallo; Chartier, 1997, p. 105).

As transformações sociais e filosóficas dentro do âmbito educacional que ocorreram principalmente no norte da Europa do século XII, favoreceram mudanças que interferiram nas práticas de leitura, novamente, favorecendo as leituras silenciosas. Isto porque modificou-se o tipo da escrita. “A introdução de espaços claramente perceptíveis entre cada palavra da frase, inclusive entre as preposições monossilábicas e [...] a mudança das convenções sobre a ordem das palavras e sobre o reagrupamento de palavras gramaticalmente ligadas” (Cavallo; Chartier, 1997, p. 147) foram fatores que marcaram esta mudança, pois facilitava a leitura individual e silenciosa. Foi principalmente entre os séculos XVI e XVIII, segundo Chartier (1999, p. 98), que “[...] ler em silêncio tornou-se uma prática comum dos leitores letrados”.

Conforme as pessoas começavam a ler individualmente e em silêncio, como um hábito mais pessoal, passavam a selecionar gêneros que mais lhes interessava. Desta forma, tal prática tornava-se cada vez mais íntima. A leitura proporcionava momentos de reflexão e até mesmo prazer, e estava angariando praticantes por toda parte. Como Chartier (1999) aponta, a leitura estava se tornando mais livre, desordenada e menos controlada. Assim, leitores de todos os gêneros, incluindo eróticos, tinham um momento reservado para usufruir do livro.

Analisando ainda os atributos que envolvem o processo de uma leitura silenciosa que se formava, Manguel (1997, p. 67) nos atenta que nesta mudança

[...] o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujos sons — ele sabia agora — podiam ecoar tanto dentro como fora. [...] A leitura silenciosa permite

a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor e o singular “refrescamento da mente”, na feliz expressão de Agostinho.

A leitura estava se tornando cada vez mais comum e desejada, e por ser vista como algo nobre e de valor praticada por membros da corte, as pessoas comuns também queriam ler. “No século XIV, os livros passaram das mãos exclusivas da nobreza e do clero para as da burguesia” (Manguel, 1997, p. 183). Os livros, principalmente após a revolução do impresso de Gutemberg no século XV, foram mais amplamente distribuídos, facilitando um pouco mais o processo de aquisição deles.

O exemplo que a nobreza dava ao praticar a leitura silenciosa, se expandia para a população comum e também modificava as formas de apresentação dos livros para facilitar a leitura.

Na primeira metade do século XV, os autores franceses prepararam para a nobreza novos livros de referência, incluindo dicionários alfabéticos de santos e dicionários geográficos. O número de ilustrações aumentou nos livros em vernáculo, pois as iluminuras passaram a desempenhar um papel mais direto no entendimento do texto, exercendo uma função didática análoga à dos diagramas que acompanhavam a leitura escolástica. (Cavallo; Chartier, 1997, p. 167).

Visto que a nobreza exercia grande força econômica, cultural e social, nota-se que a leitura silenciosa praticada por ela, estava compondo uma nova estrutura na escrita dos livros, principalmente na mudança das letras e dos espaçamentos. A escrita nos formatos góticos, segundo Cavallo e Chartier (1997), para os nobres era de extrema dificuldade ler e identificar as letras “m”, “n”, “i” e “u” por terem traços idênticos. Assim, “os escribas que preparavam os livros para o mercado aristocrata nas duas décadas finais do século XIV começaram a utilizar para o público uma versão *cursiva formata* [...]” (Cavallo; Chartier, 1997, p. 167). Este tipo de letra tornava a leitura mais fluída para os novos leitores, facilitando o processo.

Ler estava se tornando um hábito, individual e coletivo, mas principalmente comum entre pessoas alfabetizadas, e o interesse pelo aprendizado da leitura só aumentava. Mas devemos nos atentar ao fato de que nem todos liam da mesma forma. Aqui não nos referimos apenas à maneira verbalizada ou silenciosa, precisamente, mas à questão de interpretação, ou facilidade com que conseguiam ou não acompanhar e compreender um texto.

Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. (Chartier, 1999, p. 13).

Esta afirmação de Chartier é pertinente em diversos tempos históricos, visto que até hoje existe esta diferenciação entre os leitores. Ser alfabetizado por saber decodificar as palavras não é garantia de uma mais adequada ou menos adequada interpretação textual. Ler e compreender um texto consiste em refletir sobre o que se lê, aguçar a criatividade e fazer conexões, internalizar o que está escrito, caso seja pertinente, ou levantar questionamentos caso não veja sentido. Porém, proceder desta forma não é algo nato, que ao ler automaticamente já o realizamos. Nós aprendemos. E é essencial aprender a ler, para que a leitura seja significativa e faça sentido para quem lê, e não seja uma mera repetição mecanizada, que não desperta sentimentos provocadores no leitor.

Ao mesmo ponto que escrevemos aqui sobre os sentidos de ler, temos consciência que é perigoso insistir na ideia de que tal prática, necessariamente, consiste em ser agradável a todos. Isto porque para muitas pessoas a leitura — de um livro, um artigo, um texto — pode ser maçante e nada interessante (uma leitura por necessidade). Os motivos podem ser diversos, mas gostaríamos de destacar dois deles.

O primeiro envolve uma alfabetização frágil, que não foca na compreensão, interpretação textual e na diversidade nas maneiras de se apresentar um texto. O segundo é a insistência em gêneros textuais que não são do interesse do leitor, o que pode acabar criando um sentimento de repulsa por toda a prática em si, posteriormente. “Ouvir falar de prazer o tempo todo quando ele jamais foi sentido pode afastar ainda mais uma pessoa da prática que deveria proporcioná-lo” (Petit, 2019, p. 42).

É uma questão delicada, pois temos consciência que quando estamos nos referindo ao processo de leitura na alfabetização e escolarização, nem sempre será possível ler somente o que é do agrado pessoal, além da questão da dificuldade que muitos alunos enfrentam durante o processo, tornando-o mais complicado e angustiante. Faz-se necessário intervir de maneira que seja possível para o aluno encontrar sentido na prática da leitura, sabendo diferenciar os tipos de leitura que

precisamos fazer ao longo da vida, afinal, “a leitura parece basear-se em uma necessidade existencial, uma exigência vital” (Petit, 2019, p. 42).

Ler, como foi possível observar ao longo deste tópico, foi sendo considerada uma atividade enobrecedora, uma prática de perpetuação cultural e de status intelectual e social. Neste sentido, pessoas de classes e estratos sociais mais elevados por possuírem esta condição e já serem habituadas a esta prática, já tratam a leitura como uma questão necessária e de elevação social. Mas para muitas famílias de classes e estratos da base da pirâmide social a realidade é outra. “Muitos homens e mulheres jamais ousaram se aproximar dos livros. Acreditam que neles existe um mundo que não lhes pertence” (Petit, 2013, p. 23). E é por isto que a escola passa a ser essencial ao apresentar a importância da leitura e formar leitores. Ler torna-se uma prática necessária a todos, desde as simples informações corriqueiras do cotidiano divulgadas por escrito, até as leituras mais complexas que exigem os saberes científicos.

Não nos esqueçamos, o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói. (Petit, 2013, p. 27).

Saber o valor de uma obra ao longo da história, apreciar a trajetória que apresenta um livro, se apropriar do conhecimento, ou simplesmente ler para se divertir e sair da realidade por alguns instantes, são atribuições que a escola passa a assumir neste processo de substituição da prática da leitura coletiva e em voz alta pela prática da leitura individual e silenciosa.

1.3 A LEITURA E A ESCOLA MODERNA: REVERBERAÇÃO NO BRASIL

Dialogar sobre a história da leitura nos leva ao debate sobre como se instituiu a escola, visto que esta foi concebida como instituição responsável pela formação intelectual, moral e cultural de crianças e jovens e há séculos vem passando por adaptações e transformações.

Nos dois primeiros subitens nos deslocamos para diversos recortes de tempos históricos que envolviam desde a Antiguidade, Idade Média até a Modernidade, com o propósito de mostrar como a prática da leitura ou o espaço de

experiência é variada. Privilegiamos um olhar sobre a prática de leitura coletiva (voz alta) e a prática de leitura individual (silenciosa), apontando tanto para a coexistência delas ou a predominância de uma ou de outra, a depender das normas sociais e das necessidades de cada época.

Nestas práticas estavam associados lugares, isto é, espaços sociais de convivência, como grupos de leitura, salões, praças, teatros, ruas, mercados, bibliotecas etc. Nesse amplo universo, podemos incluir as classes escolares, ou se quisermos, a escola moderna, que se constitui como um espaço de passagem obrigatória para dominar a chave para decodificar o código secreto (a escrita). Logo, tratar da leitura de uma maneira mais ampla, envolve abordar seus processos instituintes, como o ensino no processo de decodificação das palavras e consequentemente o local que se apropriou da prática de ensino, no caso, a escola pública.

De fato, a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Romanones em princípios do século XX convertendo os professores em funcionários do Estado e adotando medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos 10 anos. (Varela; Uria, 1992, p. 68).

Conforme assinalam Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992, p. 68), “a escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social”. Sua constituição e o processo de expansão têm relação com o livro e a afirmação da cultura escrita.

No período da Idade Média, como vimos anteriormente, as práticas de ensino que envolviam a alfabetização e consequentemente a leitura, ocorriam geralmente em ambientes religiosos, praticados pelos próprios clérigos. Ou seja, a prática de leituras ocorria em ambientes difusos e diversos. Um elemento interessante a se observar neste período, é a indiferença pela questão da idade dos alunos. Era ensinado a quem tivesse o interesse em aprender, e misturavam-se crianças e adultos que estivessem ali buscando conhecimento. “[...] Achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos” (Ariès, 1981, p. 166).

As primeiras escolas que surgiram no período medieval, continuavam, de acordo com Ariès (1981), sem distinção etária e sem acomodações muito amplas. As

aulas eram conduzidas por um mestre que era responsável por alugar uma sala para lecionar. No início, “forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam. Mais tarde, no século XIV, passou-se a usar bancos” (Ariès, 1981, p. 167). As mudanças foram gradativas e por muitas vezes ocorriam com certa resistência, mas continuaram por muito tempo nos modelos de tradições monásticas.

Os primeiros colégios no século XIII, conforme Ariès (1981), funcionavam como asilos para estudantes mais pobres e o objetivo não era o ensino. Foi só depois do século XV que estas instituições começaram a constituir-se como um ambiente de ensino e a receber mais jovens.

Nessa mesma época, no século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares [...]. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio como um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*. (Ariès, 1981, p. 171).

Considerando tais instituições como formativas, nota-se que historicamente elas foram se constituindo conforme os hábitos sociais e culturais de cada época, sofrendo pressões religiosas e políticas, bem como introduzindo novas perspectivas sobre a maneira de ensinar e até a percepção de uma nova constituição da infância. Como assinala Ariès (1981, p. 170), “essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância”.

Segundo Ariès (1981), até o século XV, a divisão dos alunos ainda não era muito bem-organizada, e geralmente os grupos ficavam sob a responsabilidade de um mestre em uma única sala. Posteriormente, conforme foram aumentando as classes, começaram a designar professores específicos para cada um desses grupos de alunos. Eis aí o início da classificação escolar e o ponto crucial para a percepção da infância que começava a mudar.

Conforme mais crianças e jovens frequentavam as escolas, mais crescia a necessidade de organizá-las de maneira mais específica e criteriosa, para que fosse possível atender e classificar tanto a maneira de ensino quanto os alunos e suas capacidades de aprendizagem. Porém, a participação nas escolas não era para todos. Varela e Uria (1992) destacam que no início deste processo de escolarização, apenas os meninos e de classes sociais mais abastadas frequentavam os colégios.

As meninas, excluídas das escolas, ficavam com as mães aprendendo afazeres domésticos.

As mulheres mal sabiam ler e escrever. “Ensinaí as meninas a ler e a escrever corretamente. É vergonhoso, porém comum, ver-se mulheres de espírito e bem educadas (portanto, de boa sociedade) não saberem pronunciar bem o que lêem: ou elas hesitam ou lêem numa voz cantada... Cometem erros ainda mais grosseiros de ortografia, ou na maneira de formar ou ligar as letras ao escrever”. As mulheres eram semi-analfabetas. Criou-se o hábito de enviar as meninas a conventos que não eram destinados à educação, onde elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa. (Ariès, 1981, p. 191).

Mesmo reservadas aos meninos e aos mais ricos, as escolas vão se tornando uma das grandes responsáveis no processo de reconhecimento da infância, pois recebe, atende e ensina a criança de uma maneira que não existia até então, possibilitando através de um convívio mais imersivo, uma percepção diferenciada que objetivava classificá-la dentro da própria instituição para favorecer a aprendizagem e organizar as classes. Ariès (1981, p. 173) afirma que “essa distinção das classes indicava portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias”.

Considerando o tempo histórico em questão e suas particularidades, precisamos reconhecer que estas classificações ainda eram muito simplistas, visto que era o início do processo de reconhecimento da infância. Tratava-se de uma maneira mais pragmática de classificar, considerando principalmente a idade, a fim de atender os propósitos sociais que emergiam na época. Como ressaltam Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 72), “[...] pouco a pouco, graduam-se mais os ensinamentos e separam-se os maiores dos pequenos fundamentalmente por razões morais e de disciplina”. Em suma, eram estas questões principais que pesavam na categorização dos alunos.

Foi um longo processo até a organização com relação à faixa etária e as classes escolares. Ariès nos atenta que até o meio do século XVII, as crianças com menos de 10 anos não podiam frequentar as escolas porque “o sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, “a imbecilidade”, ou a incapacidade dos pequeninos” (1981, p. 176).

Como dito anteriormente, com base nos escritos de Varela e Alvarez-Uria (1992), podemos perceber que durante o século XVII e XVIII, as escolas eram inacessíveis aos pobres. Enquanto as crianças das camadas sociais altas — ao completarem seus 10 anos de idade — frequentavam os colégios, as crianças pobres continuavam com suas famílias trabalhando nos mesmos ofícios dos pais, ou até mesmo largadas pelas ruas e praças. Apenas ao final do século XIX que a escola começou a se tornar acessível aos mais pobres e as divisões de classes escolares foram mais elaboradas especificamente quanto à idade.

Enquanto a escola se constituía, as relações — sociais e familiares — se transformavam simultaneamente. Não somente a escola buscava atender as demandas sociais, como também se estabelecia como responsável por mudanças que ocorreriam na configuração da percepção da criança e na formação dos sujeitos.

Antes a educação se dava pela inserção nas práticas cotidianas dos mais velhos, e, nesse cotidiano indiferenciado — onde as particularidades não podiam aflorar de forma suficientemente estridente a ponto de se fazerem notar — crianças e adolescentes eram tidos como adultos. Entretanto, como um esboço dos adultos, seres incompletos, em desenvolvimento. Quando, porém, a constituição da família se configura como um lugar privado, o isolamento, decorrente do não partilhamento pleno do cotidiano dos adultos da comunidade, desloca o lugar da formação, que passa a ser partilhada pela família e a escola, em um meio especial e igualmente isolado. Nesse contexto é que as características das crianças e dos adolescentes vão se manifestar, na sua diferença em relação aos adultos, dando origem às representações e práticas sociais de distinção — vale dizer, de caracterização — infante-juvenil. A consciência — ou as mentalidades — passa, assim, da concepção de criança como adulto precário, incompleto, não desenvolvido, para a condição de ser particular, criança em si. (Klein, 2012, p. 3380).

Notamos um novo modelo social e cultural que se estabelecia através da escola, pois esta estava se tornando responsável pela educação - científica e moral - das crianças, que antes cabia às famílias. Nesse processo de alteração, podemos entender as práticas de leitura.

Se o processo educativo, isto é, de socialização ocorria em espaços difusos e diversos, a leitura era uma prática igualmente difusa e diversa. Porém, a medida que a escola se torna um lugar de passagem obrigatória, portanto, um lugar legítimo para socialização das gerações jovens e de decodificação do mundo das letras, quem não a frequentava (meninas; meninos das camadas populares) ficava à deriva da alfabetização, conseqüentemente, do acesso aos códigos para pertencer ao projeto

escolar da sociedade moderna. Sobre esta questão, nos reportamos aos escritos de Ariès (1981, p. 11):

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (Ariès, 1981, p. 11).

Ressaltamos novamente a função social da escola ao assumir a função de educar as novas gerações. Isto porque a ideia de disciplinar era extremamente forte. Nos séculos XVI e XVII, principalmente, havia “uma disciplina humilhante – o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre – substituiu um modo de associação corporativa que era ao mesmo tanto para jovens escolares como para os outros adultos” (Ariès, 1981, p. 180).

Posteriormente, a disciplina humilhante caracterizada por castigos físicos acabou sendo recriminada por muitas pessoas e conseqüentemente atenuada até ser extinguida ao longo do século XVIII. “Essa repugnância, despertada aqui pelo castigo dos alunos pequenos, tornou-se ainda mais viva com relação aos alunos maiores. Pouco a pouco, tornou-se habitual não mais chicotear os alunos de retórica” (Ariès, 1981, p. 181).

Considerando a educação que se instituíu através da escola, muitos métodos de ensino perpetuaram através dos séculos, como por exemplo, a alfabetização e a leitura com base na repetição e memorização, como vimos anteriormente no período da Idade Média. Bortolanza (2019, p. 287) escreve em seu artigo que:

O método de leitura partia da soletração das letras para a silabação, passando pela leitura de frases que eram memorizadas e repetidas, uma prática de oralização em que se baseava a pedagogia ao juntar lição e exercício numa só atividade de aprendizagem. [...] No século XVII, as demandas socioeconômicas passaram a exigir da escola mais que catequizar, ao ensino da leitura somaram-se o ensino da escrita e do cálculo. Nesse novo cenário, a escola moderna como escola de transmissão dos saberes constituiu-se como espaço para aprender a ler, escrever e contar, apoiando-se também na oralidade e na repetição de exercícios.

Nota-se que este método de ensino e leitura, baseado na repetição e memorização, se perpetuou ainda por alguns séculos. Quando nos referimos à questão da leitura, percebemos através dos escritos de Boto (2019, p. 5) que “tanto em Portugal (Boto, 1997) como no Brasil (Gallego, 2011), foi entre os anos 60 e 70 do século XIX que o ensino simultâneo ganhou corpo nas práticas escolares, embora as prescrições nesse sentido fossem bastante anteriores”. De acordo com a autora, esse método simultâneo consistia no professor mandando seus alunos lerem em voz alta, em conjunto, estimulando ritmo e participação enquanto ele circulava entre as turmas.

Dentre diversas tarefas atribuídas ao professor, dele esperava-se uma conduta rigorosa e disciplinadora, como uma figura de extrema autoridade nas salas de aula. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 82) enfatizam que “o professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento; mas uma moral adquirirá em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal”.

Como dito anteriormente, no início do processo de escolarização, apenas os meninos e os de camadas sociais altas frequentavam os colégios. Isto mudou em meados do século XIX, devido às transformações da sociedade industrial que emergia. O processo de industrialização, iniciado nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América, conforme analisado por Bock, Furtado e Teixeira (2008), desencadeou transformações estruturais profundas na organização social e econômica desses territórios. Uma das consequências mais evidentes foi o êxodo rural, caracterizado pela migração de famílias do campo para os centros urbanos, motivadas pela busca por melhores condições de vida e pela expectativa de inserção no mercado de trabalho urbano-industrial. Tal movimento não apenas alterou a configuração espacial das populações, como também impactou diretamente a estrutura interna das famílias, que precisaram se reorganizar diante das novas exigências da vida urbana.

Neste novo cenário, as condições impostas pelo trabalho fabril e pelos serviços urbanos dificultavam a permanência dos pais junto a seus filhos durante o expediente. Assim, emergiu a necessidade de um espaço institucional que acolhesse as crianças, especialmente as mais novas, durante a jornada de trabalho dos adultos. A escola, agora com novos propósitos, passou a ocupar este lugar, funcionando como um espaço de guarda das crianças e, gradativamente, assumindo também a

responsabilidade pela adaptação dos sujeitos e inserção deles na nova sociedade industrial. Como afirmam Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 300), “a escola então se apresentou, e ali as crianças ficavam para ocupar o tempo enquanto seus pais estavam nas fábricas e, posteriormente, para aprender os conteúdos mínimos necessários para trabalhar na sociedade industrial”.

Ainda segundo os autores, com o avanço da urbanização e a consolidação do modo de produção capitalista, a instituição escolar passou a se expandir em direção às camadas populares. Este movimento foi impulsionado não apenas pela crescente inserção dos adultos no mercado de trabalho, mas também por transformações legais e sociais, como a proibição do trabalho infantil nas fábricas e a crescente valorização da infância como etapa distinta da vida.

A escola, nesse contexto, assumiu o papel de preparação dos jovens para o trabalho, habituando-os às rotinas disciplinares semelhantes às exigidas pelo ambiente fabril. Ainda que a alfabetização fosse um dos objetivos centrais, a escolarização também cumpria a função de moldar comportamentos e de inserir os sujeitos nas normas da sociedade capitalista industrial. Leal e Facci (2014, p. 20) sintetizam esse processo da seguinte forma:

A escola, que antes era privilégio das classes dominantes, foi-se abrindo para as classes subalternas. O aumento no ingresso dos adultos no processo produtivo industrial, a abolição do trabalho infantil na fábrica e a maior disponibilidade de bens liberaram as crianças do trabalho, criando o espaço e a necessidade da educação escolar.

Como afirmado anteriormente, a escola não apenas se tornava responsável pela educação científica e social, como também atendia às exigências das demandas sociais que emergiam. Não era apenas um local de ensino do conhecimento, mas uma instituição capaz de moldar os sujeitos conforme fosse sua intenção, e para as camadas populares, a escola estava servindo de modelo preparatório para trabalhos fabris.

Sobre as ilusões acerca da necessidade de conhecimento escolar para a maioria dessas crianças, cabe lembrar que o trabalho fabril tende a, cada vez mais, simplificar o trabalho, reduzindo-o a um único gesto, enfadonhamente repetido por horas e horas, dias e dias, dispensa qualquer qualificação, menos ainda qualificação intelectual. Marx (1982, p. 555) lembra que, se antes, saber ler e escrever era uma exigência do ofício de tipógrafo, tudo mudou com a introdução da máquina de imprimir, pois, com ela somente duas espécies de trabalhadores passaram a ser requeridos: um adulto, o supervisor da

máquina, e meninos (entre 11 e 17 anos) “cuja atividade consiste exclusivamente em colocar uma folha de papel na máquina e retirá-la depois de impressa” (Idem), de modo que, assim reduzido, o trabalho do tipógrafo tornou-se independente do domínio da leitura e da escrita. Contradição dos novos tempos: o que trabalha para tornar acessível a escrita, a ela não tem acesso. (Klein, 2012, p. 3389).

Considerando então a escola promotora do processo de educação de crianças e jovens sob uma nova perspectiva, a adaptação a estes novos ambientes torna-se uma demanda essencial. Assim, o reconhecimento de seus sujeitos passa a ser também um ponto chave neste processo histórico, tanto para crianças pobres quanto para as burguesas.

Neste processo chamado de escolarização moderna, a responsabilidade pelas novas gerações se transfere, conforme Ariès (1981, p. 112), a “uma instituição nova: o colégio”, uma vez que “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (Ariès, 1981, p. 112).

No que diz respeito à relação entre a escola moderna e a prática de leitura, conforme Carlota Boto, “haveria um crescente impacto das letras: uma necessidade cada vez mais rendida à tipografia, em progressiva ampliação de seu universo de leitores” (Boto, 2002, p. 13). Seguindo em diálogo com Carlota Boto (2002, p. 25), “o colégio produz um ritual de organização da escola expresso como um roteiro de composição de usos e de costumes para distribuição do tempo e para pensar a relação do leitor perante o mundo do texto impresso”. Ainda, em conformidade com Boto (2002, p. 31), “a escolarização do colégio, para além da memória, confere prioridade à escrita. Isso era novo: o tema escrito como articulador do ritual com que a escola, a público, se dará a ver”.

Neste movimento, Carlota Boto se reporta a Neil Postman para dizer que “a imprensa progressivamente cria uma nova definição de idade adulta baseada na competência da leitura e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência da leitura (Postman, 1999, p. 32 apud Boto, 2002, p. 57).

Assim, “a aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. As lições dos moralistas lhes ensinavam [aos pais] que era seu dever enviar as crianças bem cedo à escola” (Ariès, 1981, p. 195). Vê-se, assim, como as práticas de

leitura que se desenvolviam difusamente e em variados lugares, como vimos nos dois primeiros itens, transportam-se para o colégio, figurados por espaços específicos de educação, por um corpo de especialistas, pela deslegitimação e destruição de outros modos de educação, por currículo e divisão de classe, por um ordenamento jurídico educacional que gradativamente torna obrigatória a frequência de toda criança e jovem.

É nesse movimento que o Brasil se insere, pois tão logo torna-se independente politicamente integra ou se alinha às orientações internacionais de organização da educação escolar. Nesse contexto, é possível traçar algumas linhas gerais das práticas de leitura ou da formação da leitura no Brasil, conforme assinalam Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

A maneira como a prática da leitura foi se difundindo pelo país desenvolveu-se ainda por um certo tempo recebendo influências diversas, principalmente dos países colonizadores. De acordo com Lajolo e Zilberman (2019, p. 173), “até 1808, praticamente inexistia a história da imprensa no Brasil [...]”, ou seja, todo livro que aqui existia vinha de fora, principalmente do país colonizador, Portugal. “Por consequência, ficou difícil a disseminação de práticas de leitura mais intensas e consistentes” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 173).

Lajolo e Zilberman (2019) discorrem que a escola que aqui se instaurava, nas palavras das autoras, era de “improvisação”. Isto porque não havia um plano concreto e bem elaborado de ensino, mas a princípio advém da fuga da corte Portuguesa, transferindo a Academia Naval para o Rio de Janeiro. Posteriormente, após 1810, houve a criação da Academia Militar, na qual só eram permitidos meninos e brancos.

Iniciativa bem-sucedida ou não, o fato é que essas escolas superiores motivaram a introdução, de maneira sistemática, o livro didático no Brasil. Configura-se, assim, o entrelaçamento do livro didático com a imprensa (responsável pela produção), a escola (local de formação) e a leitura (ato de consumo). No centro dessa triangulação está o leitor e, com ele, a história das leituras, de que é simultaneamente sujeito e objeto. (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 187).

Assim, foi se estabelecendo, mesmo que no Brasil ainda colônia, a ideia de educação e formação bastante seletiva. No entanto, ainda havia muitas críticas ao ensino e poucas unidades de escolas. “Com a Independência, a precariedade da situação parece transferir-se da colônia administrada por d. João à jovem nação governada por seu filho, d. Pedro” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 193).

Muito pouco foi feito pela educação, neste período, pois de acordo com Lajolo e Zilberman (2019), o ensino superior e a organização escolar foram entregues à responsabilidade da administração nacional, que nas províncias sem o orçamento devido, acabavam por eliminá-las.

Uma medida simbólica ocorreu na década de 1830: “sentindo-se tão somente responsável pela formação das elites, o governo transforma, em 1837, o antigo Seminário de São Joaquim no Imperial Colégio de Pedro II [...]” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 194). Este colégio passou a modelo a ser seguido devido à boa aparência da escola, estrutura e educação dos estudantes.

A qualidade do ensino do Pedro II talvez se explique pela regra da exceção. Mesmo assim, ele teve seguidores, transformando, legalmente e na prática, em padrão a ser seguido para o ensino secundário no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 186).

Era um ensino para a elite, no qual havia disciplinas diversas, seriação de acordo com a idade e com docentes especializados, incluindo, segundo Lajolo e Zilberman (2019, p. 197), “intelectuais e escritores de renome”. Enquanto isto, as escolas públicas que existiam, estavam em estado precário, tanto as instalações quanto os métodos de ensino.

Nota-se que grandes colégios particulares, pequenas escolas particulares e escolas públicas já existiam, mas um ensino de qualidade ainda estava ausente.

Gorada, pois, a hipótese de um sistema escolar bancado pelo Estado, cuja interferência ostensiva traduzir-se-ia pelo rigoroso controle da produção de livros, o ensino pulveriza-se. Distribuído por aulas particulares ou escolas improvisadas, ministrado por professores malformados, carente de recursos materiais, talvez se possa pensar que, ao invés do monolítico programa proposto por Cunha Barbosa, provavelmente houvesse no Brasil tantos projetos educacionais quantos fossem os colégios de uma certa envergadura. Parece, contudo, que em nenhum deles desenvolveram-se condições necessárias à consolidação de uma consistente prática de leitura, o que passava por questões relativas ao ensino da língua. (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 207).

Devido ao ensino da língua francesa para a elite, a literatura vinda da França foi por muito tempo difundida e apreciada. Nas palavras de Lajolo e Zilberman (2019, p. 207) “[...] a literatura francesa foi por muito tempo uma presença marcante, e, segundo os escritores que a vivenciaram, deu vitalidade ao ensino da literatura e lhe conferiu sentido, justificativa e legitimidade”.

Posteriormente, obras escritas por brasileiros começaram a adentrar os colégios. “[...] As antologias e seletas do final do século começam a dar lugar ao escritor nacional” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 294). Ainda, conforme Lajolo e Zilberman (2019, p. 296), “essas antologias coroam o longo percurso que marca a inclusão da literatura brasileira no currículo escolar”. Isso tem a ver com a difusão da leitura, gerando interesse em livros que não faziam parte das grades escolares.

As obras escolhidas por crianças e adolescentes, quando escaparem da rígida rotina escolar de leitura, parecem responder às exigências da fantasia, pela qual, em acumulação infinita, se articulam a outras de ficção ou as conhecidas por meio de transmissão oral, como as ouvidas de contadoras. O fato de incendiarem a imaginação explica e reforça a clandestinidade dessas leituras, que pouco ensinam de prático, mas que provocam consumo contínuo. (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 318).

Assim, podemos dizer que com uma leitura voltada para o entretenimento, os jovens passam a se envolver mais com os livros. Porém, como as autoras trouxeram, eram literaturas consideradas clandestinas. Isto porque “a escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo uma dicotomia intransponível e inconciliável” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 325). Acreditava-se que, se incluísse nas escolas leituras que fossem fantasiosas, estaria rompendo com o verdadeiro propósito da educação formal.

Avançando um pouco na linha do tempo da história da leitura no Brasil, partimos para a inclusão das mulheres nesta prática, que antes era exclusiva nas escolas majoritariamente composta por meninos da elite. Seguindo em Lajolo e Zilberman (2019, p. 350):

Só a partir do século XIX, depois da separação de Portugal, quando a Independência motivou um projeto educacional para a nova nação, dentro do qual se incluía, ainda que marginalmente, a instrução da mulher, é que entre nós, como já ocorrera na Europa, a presença feminina teve efeitos no âmbito da produção e circulação das obras dos escritores brasileiros.

Até então, pelo menos aparentemente, a situação da mulher brasileira diante da cultura escrita era muito precária. Depoimentos do século XIX falam de sua falta de instrução, sublinhando que predominava entre elas a ignorância, a má aparência, a frivolidade e a violência sobre os escravos.

Nota-se que até o momento, a aprendizagem da leitura para as mulheres não era uma prioridade, nem familiar e nem escolar. “Iletrada na maioria dos casos, a

mulher brasileira faz parte de um mundo para o qual o livro, a leitura e a alta cultura não parecem ter maior significado” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 359).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2019), a predominância da leitura daquelas mulheres que sabiam ler, estava nos livros religiosos, de rezas ou em alguns casos, romances. Somente a partir da década de 1870, devido ao alto índice de analfabetismo (em 1870, o primeiro censo indicava que 85% das pessoas acima de 5 anos não sabiam ler e escrever) que reverberava em problemas sociais e políticos, que começa a se falar na educação feminina de maneira mais abrangente.

O domínio da leitura, o gosto pela literatura, a capacidade de manifestar opiniões literárias incluem-se nesse rol, de modo que se pode expressá-lo por intermédio do mesmo recurso à ficção. Eis por que educação e leitura alçam-se à condição de virtude, advindo daí como consequência a possibilidade (e mesmo a necessidade) de a literatura autopromover-se.

Assim, a aprendizagem da leitura é incluída nas capacitações requeridas na educação de algumas mulheres — ainda a minoria —, que, mesmo letradas, ainda estavam inseridas numa sociedade predominantemente patriarcal na qual suas competências prioritárias ainda seguiam como cuidadoras de casa, esposas e mães.

O que dissemina de fato a necessidade da educação das mulheres, é a economia brasileira. Segundo Lajolo e Zilberman (2019, p. 380):

O enriquecimento decorrente da exportação do café favorece a emergência de segmentos urbanos, o fortalecimento da classe média e a modificação dos setores dirigentes, associados ainda à propriedade da terra, mas agora também interessados no comércio exterior.

A economia do país estava mudando, bem como as dinâmicas sociais. Sendo assim, necessitava-se educar não apenas as mulheres, mas também as crianças de outras camadas sociais. “A campanha favorável à educação da mulher acompanha-se de outra, visando à obrigatoriedade do ensino para crianças, atitude a ser encampada e imposta pelo Estado” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 381).

Neste sentido, destinou-se a mulher para a função de educadora. “A mulher, que em princípio educava os filhos, poderia ser também a mestra de todos, estendendo para fora de casa a tarefa para qual fora talhada” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 381). Nota-se que a mulher educadora é concebida a partir de uma extensão dos propósitos e “vocações” maternas.

A sociedade, todavia, tratou de controlá-las, usando de alguns mecanismos: converteu o magistério numa extensão da tarefa doméstica e maternais, e desqualifica o trabalho delas aos olhos masculinos; desvalorizou suas leituras, embora não deixasse de fornecê-las em quantidade substanciais e crescentes; condicionou a recepção de obras às necessidades de doutrinação desse público, que reabsorveu valores familistas e patriarcais, traduzidos agora na linguagem da idealização da mulher e de sua tarefa doméstico-pedagógica. (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 386).

Dessa forma, pode-se dizer que o processo de disseminação da leitura no Brasil, mesmo marcado por avanços e desigualdades, foi moldando, ao longo dos séculos, as dinâmicas educacionais e sociais do país, que até hoje refletem consequências estruturais e significativas deste processo histórico. A leitura, que a princípio era restrita a uma elite masculina, foi de maneira lenta se expandindo, conforme as necessidades sociais e econômicas, estendendo-se às mulheres e também às crianças de outros estratos sociais da população.

Esta sintética indicação das práticas de leitura e escolarização no Brasil conecta um pouco mais este capítulo com o problema desta pesquisa. No contexto em que Paulo Freire foi educado e no período de sua atuação como educador, os problemas de escolarização e de alfabetização ainda ganhavam grande visibilidade. Para além da limitação do acesso à escolarização e à cultura escrita, a crítica de Paulo Freire se dirigia ao conceito de alfabetização e de leitura. Logo, não se tratava apenas de um problema de acesso à escolarização, mas de acesso a uma educação popular; não se tratava de tão somente de acessar as práticas de leitura, mas de desenvolver uma prática de leitura condizente com a vida das pessoas, como exploraremos nos próximos capítulos desta dissertação.

Paulo Freire estava frente a um espaço de experiência, marcado por uma tradição de leitura que foi se estabelecendo antes da escola moderna. Todavia, com essa instituição tanto as práticas de leitura quanto os suportes de leitura (livros, por exemplo) são ampliados. Muito embora toda limitação de acesso à escola e às práticas de leitura no Brasil, o século XX foi marcado por inúmeras lutas pela escolarização, inclusive Paulo Freire fazia parte desse amplo movimento. Para ele, tratava-se de compreender as experiências existentes (espaço de experiência) e de apontar outros caminhos possíveis (horizonte de expectativa).

Neste aspecto, a ideia de espaço de experiência pode ser utilizada para sintetizar este capítulo. Em interlocução com Koselleck, podemos sustentar que os

três itens deste capítulo trazem práticas de leitura, seja leitura coletiva e individual, leitura em voz alta ou em silêncio, que expressam a noção de espaço de experiência, isto é, práticas desenvolvidas, em lugares e em épocas variadas, por grupos de pessoas. São práticas que conviviam ou rivalizavam entre si, funcionando igualmente como horizonte de expectativa, ou seja, que almejavam se estabelecer como prática de leitura legítima ou adequada. O espaço de experiência indica uma longa tradição em torno da questão da leitura, como bem sintetiza a obra *A aventura do livro: do leitor ao navegador* de Roger Chartier.

Uma abordagem histórica da questão da leitura se justifica uma vez que contribui para inserir as tomadas de posição de Paulo Freire e para compreender sua concepção de leitura. Mais do que apresentar uma leitura cronológica, intentamos assinalar a disputa e a coexistência entre leitura em voz alta ou coletiva e leitura silenciosa e individual, conectando estas situações com o projeto de escolarização da modernidade. É neste movimento que compreenderemos, nos capítulos seguintes, a crítica de Freire ao modelo dominante de leitura — mecânica e descontextualizada — e, ao mesmo tempo, a sua concepção de leitura crítica.

Nessa longa tradição estão inseridas a leitura e a escola moderna. Esta instituição assume uma posição central à formação do leitor e da leitura. Assim, cada vez mais a formação da leitura ou o domínio da cultura escrita ganha prevalência. Há uma demanda pela alfabetização e pelo letramento, função reivindicada pela escola moderna. A ampliação do número de leitores é gerada pela produção e distribuição de livros, que, por sua vez, também pressiona para que se amplie o número de leitores. Nesse quadro, dada a situação de um horizonte de expectativa (competência da leitura na vida adulta) e de um espaço de experiência (não competência da leitura na vida da criança e do jovem), caberia à escola moderna o papel de promover esta travessia, isto é, do mundo da não leitura ao universo da leitura, convertendo esta prática em uma experiência e responsabilidade tanto individual quanto coletiva. É neste contexto que se inscreve o debate em torno da leitura em Paulo Freire, aspecto que nos remete ao capítulo 2 desta dissertação, no qual se privilegiará as práticas de leitura vividas por ele, as quais dão visibilidade a um olhar muito mais complexo desse processo.

CAPÍTULO 2 - PAULO FREIRE E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA

A produção deste capítulo se desenvolverá a partir da análise de perspectivas de leitura, tanto do próprio autor Paulo Freire quanto de outros autores, como Carlos Brandão, com depoimentos que retratam Paulo Freire e suas experiências como leitor.

No primeiro subitem intitulado *Uma prática de leitura sob o ponto de vista biográfico* traz alguns aspectos da vida de Paulo Freire a fim de enfatizar suas relações com a leitura, apoiando-se notadamente na obra Paulo Freire: uma história de vida, escrita por Ana Maria Araújo Freire. Em *Uma prática de leitura sob a visão autobiográfica*, a narrativa baseia-se fundamentalmente no texto *A importância do ato de ler*, de 1982, no qual Paulo Freire rememora suas experiências de infância e juventude, trazendo elementos que possibilitam a nossa imersão em uma lembrança do autor em seu aprendizado com relação à leitura, tanto do mundo quanto da palavra. No terceiro subitem, *Uma prática de leitura sob o olhar do amigo Carlos Brandão*.

2.1 UMA PRÁTICA DE LEITURA SOB O PONTO DE VISTA BIOGRÁFICO

Propor-se a desenvolver análises e a escrever sobre um autor tão renomado e aclamado principalmente na área da educação em diversos países – sendo este reconhecido como o Patrono da Educação Brasileira –, por vezes, já induz nosso olhar a percebê-lo ocupando um patamar tão elevado e admirável que focamos nossa percepção como alguém santificado, digamos, como uma certa “divindade” se me permitem assim dizer. Contudo, Paulo Freire, mesmo com toda sua grandeza reconhecida e sendo um intelectual extremamente valorizado mundialmente, era um homem muito humilde, simples e humano, isto é, era uma pessoa, logo, precisa ser compreendido nas suas complexas relações históricas para evitarmos uma ilusão biográfica.

Em um dos objetivos propostos nesta dissertação, de analisá-lo como leitor para buscar compreender suas perspectivas sobre a leitura – e aqui especificamente Paulo Freire quando criança e adolescente –, adentramos em uma dimensão mais íntima da vida do autor, como se pudéssemos acessar, em partes, um pouco de sua vida particular.

Não apenas em suas obras citadas anteriormente, como *A importância do ato de ler* e *Cartas a Cristina*, mas nas próximas que seguirão nesta dissertação, é possível perceber o quanto Paulo Freire tinha sensibilidade em suas falas, em seus escritos e em seus gestos. Por mais ácidas e ferrenhas que fossem suas críticas às questões sociais e políticas, Freire sempre se mostrou acima de tudo um homem com valores fortes, enfatizando respeito, sensatez e boa educação.

Reafirmando o parágrafo anterior, em suas obras notamos suas falas e seus escritos acessíveis, seu modo de escrever sensível e poético, promovendo uma leitura mais dinâmica ao leitor. Paulo Freire traz reflexões extremamente profundas, mas com uma leveza na escrita e nos detalhes que nos permite abstrair o pensamento, ter uma compreensão clara, proporcionando fluidez à leitura.

Como dito anteriormente, ler uma obra biográfica nos permite explorar uma dimensão mais íntima, adentrar na particularidade, aqui no caso, do autor em questão. Deixamos de lado, por um momento, o foco no grande intelectual reconhecido e focamos na pessoa, humana, no que designamos aqui de menino Paulo Freire.

Sua esposa e viúva, Ana Maria Araújo Freire, reuniu na obra *Paulo Freire: uma história de vida*, detalhes da trajetória pessoal e intelectual do educador. O livro, que será analisado neste subitem, contém escritos marcantes e detalhados sobre a vida de Paulo Freire, desde sua infância até sua vida adulta.

Nosso recorte para análise é Paulo Freire como leitor: seus aprendizados, sentimentos e experiências nesta dimensão. Porém, alguns escritos na obra, deixam claro que suas vivências – pessoais, com familiares e amigos – foram parte fundamental na construção de sua personalidade e sua experiência com a leitura.

Na parte I da obra biográfica *Paulo Freire: uma história de vida*, Ana Maria Araújo Freire começa detalhando aspectos sobre a infância e adolescência dele. Escreve sobre sua família, a dinâmica entre eles, os relatos do próprio Freire sobre sua vida mais íntima e pessoal. A primeira conexão estabelecida pela biógrafa é entre o menino e sua família, isto é, os processos de socialização primária, destacando a presença do respeito, cuidado e da amorosidade.

Gostaria de destacar nessa biografia a importantíssima presença dos pais de Paulo, sobretudo da mãe, na sua vida e na formação de seu caráter. Os cuidados dela foram absolutamente surpreendentes para uma pessoa que foi mãe no início do século XX. Suas anotações em “O livro de bebê” de Paulo, apesar da linguagem pouco usual para os

dias de hoje, dizem de seu carinho, respeito e dedicação; do seu poder de observação sutil e da aceitação da maneira de ser, das emoções do seu pequeno filho desde o nascimento e no seu desenvolvimento da primeira infância. É possível constatar, para aqueles que conheceram Paulo minimamente, alguns traços de sua personalidade de adulto se definindo na sua mais tenra idade. Ela o acolheu e dele cuidou verdadeiramente, sem as interferências indevidas, autoritárias, deterministas, como era comum na época. (Freire, 2017, p. 45).

Ao seguir analisando a obra, me chamou atenção a bela – e detalhada – escrita tanto da mãe de Paulo Freire quanto do pai. Neste livro do bebê citado por Ana Maria, foram transcritas algumas anotações feitas pelos pais. A mãe de Paulo Freire, apelidada de Dona Tudinha, era professora. Assim, é compreensível produzir uma bela escrita. Já seu pai, Sr. Themístocles, era militar. Ambos, tanto a mãe quanto o pai, possuíam uma maneira de escrever admirável, sensível e poética. E ambos, como citado no livro, eram extremamente amorosos com “Paulinho”. Para confirmar minha exposição, segue um depoimento do pai de Paulo Freire, Sr. Themístocles, retirado do “livro do bebê”, contido na obra de Ana Maria Araújo Freire (2017, p. 49):

Ao meu filhinho Paulo, aos seus 4 anos.

Chego à noite fatigado já pelas labutas aos folguedos de criança, ele, o meu Paulinho manifesta à sua mainha o desejo de assumir e chama-a com aquela voz, profundamente doce e profundamente meiga de uma criança de sua idade... O nosso Paulo é interessante, inteligente e altivo, porém, naquele coraçãozinho que palpita dentro de seu peito há um mundo de afeto e de carinhos, de bondade e de amor, deste grandíssimo sentimento, desta centelha luminosíssima onde Deus começa e onde Deus acaba!...

E como me sinto feliz em estreitá-lo ao meu pobre coração já tão enfraquecido e tão exausto, cujas pulsações parecem contornar lentamente os últimos degraus do túmulo que nos marcará mais tarde... pulsações lentas como as de um grande pêndulo que [ilegível] que marca constantemente, infinitamente, as horas que vêm e se vão e que se perdem na imensa confusão do tempo!...

E eu sinto-me feliz em beijar muito e muito o rostinho adorado deste filhinho meu tão jovial e tão meigo...

Chega a noite e o seu leitozinho todo branco recebe, como que sorrindo sob os brancos lençóis, aquele corpinho amado de um anjo, cheio de fadiga e passo a acariciá-lo...

E ele tem ainda a sua oração que move esse especial coraçãozinho inocente, oração que ele cela para Deus com seu pensamento divinamente – penso –, divinamente miraculoso, enquanto que o doa a Jesus, na sublime expressão de sua grande dor simbolismos de cruzes e fé. Agradecem em prece suas mãozinhas... E eu contemplando num quadro tão sublime sinto-me muito mais feliz em ser pai do meu filhinho... cheio de paz abraçado ao meigo Nazareno! Recife. Em 1925. (p. 88-90).

É notável através destes escritos o modo afetoso com que o Sr. Themístocles se referia ao filho Paulo e que por ele nutria um amor enorme. Paulo Freire, de acordo com Ana Maria (2017), tinha amor e admiração extrema pelo pai. Segundo a autora,

Seu pai não só o fazia dormir cantando, como também *lia livros de histórias infantis* e mais tarde conversava com Paulo sobre suas convicções éticas e políticas. Paulo entendeu e respeitou a postura de seu pai diante da vida, desde criança até o último dia de sua vida, e o que mais admirou nele foram suas práticas de tolerância e coerência. (Freire, 2017, p. 50, grifo nosso).

Em diversos outros trechos trazidos na obra de Ana Maria, percebe-se a amorosidade presente na família de Paulo Freire. Toda esta dinâmica familiar, com base no cuidado, amor e respeito, refletiu na criação de Freire e na constituição de seu caráter e valores ao longo da vida. Segundo Ana Maria Araújo Freire (2017, p. 50):

Paulo sempre falou de sua primeira infância como de um tempo muito feliz. Admirava e valorizava a paciência, a tolerância e a capacidade de cuidar e de amar de seus pais. Com esses depoimentos aqui transcritos, podemos constatar que as afirmações de Paulo não eram sonhos de um bom filho, foram as verdadeiras sementes das virtudes que ele desenvolveu em si, para si e que ofereceu em sua práxis e sua teoria ao mundo. [...] Ele entendia que a relação entre seus pais e a que eles estabeleceram com os quatro filhos, tendo sido de cumplicidade, tolerância e de amor, deram ao ambiente familiar a harmonia familiar necessária para a vida sã, responsável e honesta.

De fato, é perceptível através dos relatos, tanto do próprio Paulo Freire quanto de sua esposa, que ele admirava verdadeiramente a maneira como seus pais o criaram juntamente com seus três irmãos; sendo esta uma criação com base no respeito, na escuta e no amor. Segundo Paulo Freire (1982), foram atributos essenciais para que ele se tornasse o homem que foi. Sua mãe, inclusive, de acordo com Ana Maria, “[...] pressentia que o menino calado, teimoso e ciumento, cheio de amor e de raiva, seria o homem que foi” (2017, p. 50).

A mãe de Paulo Freire, dona Tudinha, prezava pela educação de seu filho. Não apenas por ter sido professora, ela percebia o quanto Paulo Freire gostava de aprender e tinha curiosidade aguçada. “Nos anos difíceis de sua viuvez e pobreza, lutou destemida e obstinadamente para que Paulo pudesse estudar, porque este era, desde tenra idade, o grande sonho desse seu filho” (Freire, 2017, p. 50). Essa ligação

com as letras ou com as palavras, ou melhor, com o mundo e com as palavras integra as relações domésticas, como se vê no fragmento abaixo:

Paulo começou a *leitura da palavra* ensinado por seus pais, escrevendo palavras e frases de suas experiências de vida com gravetos caídos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu – conforme suas próprias palavras –, no bairro da Casa Amarela, como tanto ele gostava de lembrar e de dizer. (Freire, 2017, p. 51).

Paulo Freire foi alfabetizado em um ambiente íntimo, de sua familiaridade, onde se sentia à vontade e com pessoas de seu convívio. Talvez estes aspectos tenham facilitado o processo de aprendizagem e favorecido seu interesse pela leitura. Inclusive, reforço, sua leitura de mundo estava intrínseca à leitura da palavra.

Ana Maria Araújo Freire (2017, p. 51) traz trechos do “livro de bebê” de Paulo Freire que contém informações sobre quando ele começou a ler. Teria sido bem cedo, como se pode perceber:

Conforme dizeres de sua mãe em “O livro de bebê”, sem mencionar que fora a primeira professora, ao lado do marido, ela conta sobre a profissional que introduziu Paulo no “mundo das letras”: “Começou a aprender a ler no dia 15 de julho de 1925 aos 4 anos. Sua primeira mestra foi D. Amália Costa Lima, que juntamente com suas filhas o mimam demais. Passou depois a estudar com a professora Eunice Vasconcelos, e depois nomeada para o interior, precisei botá-lo no Grupo Mathias de Albuquerque. Foi sempre estudioso e cumpridor de deveres. Não se conformava em ir à aula sem as lições prontas. Chorava demais; sem ter a certeza que sabia, não comparecia à aula, era difícil convencê-lo” (p. 86; 91).

Quando Paulo Freire, aos 6 anos de idade, foi estudar com Eunice, a quem ele relata com muito carinho em diversos momentos – entre livros e palestras –, já sabia ler. Foi um processo prazeroso e contínuo de aprendizagem, com pessoas que ele sentia acolhimento e respeito. Depois disso, ingressa no grupo escolar, cujo modelo teve início nos anos 1920, em Recife: “o primeiro grupo do Pernambuco foi o Grupo Escolar Martins Junior criado pelo Ato nº 271, de 24 de maio de 1922, na Torre, mais precisamente na Praça da Torre” (Arantes, 2019, p. 8).

Falar sobre a infância de Paulo Freire e suas experiências que influenciaram sua leitura do mundo, remete também a uma passagem difícil de sua vida. “Aos dez anos de idade, em abril de 1932, a família de Paulo foi morar nas vizinhanças da capital pernambucana, no Morro da Saúde, na rua Virgílio Lamenha Lins, 70, em Jaboatão [...]” (Freire, 2017, p. 52). Antes disso, ele foi criado no bairro Casa Amarela,

que integrava o que se chamava à época de “nódulos periféricos”. Conforme Moreira e Saraiva (2020, p. 8), nos anos 1920, “da área central, partiam as linhas de bondes e avenidas em direção aos polos oriundos dos antigos núcleos suburbanos”. A cidade estava dividida em eixo, classificados em cores, sendo que o “eixo amarelo sai da Boa Vista [...] que gerava mais dois eixos, “Rosa e Silva e Rui Barbosa, que por sua vez estruturam toda a ocupação da margem esquerda do Capibaribe (bairros da Jaqueira, Casa Forte, Monteiro, Poço, Apipucos e Casa Amarela)” (Moreira; Saraiva, 2020, p. 9).

A quebra da Bolsa de Nova York afetou drasticamente a vida financeira da família, que precisou recorrer a alternativas que amenizassem as dificuldades que estavam enfrentando.

Com a perda da casa que era propriedade de sua avó, a família de Paulo decidiu, após várias e diferentes tentativas de driblar as dificuldades financeiras, mudar de residência. Saíram do Recife e foram morar em Jaboatão, buscando a “salvação para a pobreza” da família numa cidade muito mais pobre do que o Recife. (Freire, 2017, p. 52).

Foi um período muito difícil para a família, e Paulo Freire pôde perceber a difícil realidade que agora os cercava. Em *Cartas a Cristina (2015)*, ele relata a tristeza da família durante a mudança, ao se despedir da casa que tanto tinha apreço, principalmente o quintal com as árvores no qual brincava, aproveitara sua infância e havia aprendido a ler.

O fato é que a mudança, naquela manhã de abril, me arrancava de meus cantos preferidos, me separava das árvores mais íntimas, do canário que cantava toda manhã cedinho na cumeeira da casa, dos companheiros com quem brincava. (Freire, 2015, p. 72).

Além de toda a situação triste de pobreza, restrições e adaptações, alguns anos após a mudança para Jaboatão, houve a morte de seu pai.

Jaboatão foi o lugar onde Paulo começou a sentir com força trágica o sofrimento e a angústia. Lá, aos treze anos de idade, ele experimentou a dor da perda de seu pai, e pouco tempo depois a de Dadá, a fiel empregada da família que a acompanhou por muitos anos. Sentiu o sofrimento ao ver sua mãe, precocemente viúva aos 42 anos de idade, humilhada na pobreza e na luta para sustentar a si e a seus quatro filhos. Lá sentiu a fome e aprendeu a fazer “algumas incursões nos quintais alheios”. Assim, Jaboatão ficou em sua memória como a tristeza pelas perdas pessoais e as advindas das provações materiais. (Freire, 2017, p. 53).

Todas as dificuldades enfrentadas, bem como as alegrias e tristezas, os prazeres e aprendizados, foram parte do processo de construção que o formava como pessoa cada vez mais consciente de si e do mundo. Sua leitura do mundo foi se aprimorando e conforme crescia adquiria um olhar cada vez mais crítico não apenas de sua vida e suas mazelas, mas de seu lugar no mundo.

A difícil vida em Jaboatão, contudo, ofereceu a Paulo também oportunidades fundamentais para que ele fortalecesse o seu caráter e sua preocupação com a justiça. Lá não viveu somente dores e privações. Lá conheceu o prazer de conviver com os amigos e conhecidos que foram solidários naqueles tempos tão difíceis. Espantou-se com o crescimento de seu corpo, começou a perceber a sua corporeidade mesmo que ainda cheio de medos e de receios diante de sua magreza excessiva. Cresceu sem rancor, sem lamuriar-se, sem deixar que o menino-empobrecido prevalecesse sobre o menino-que-se-fazia-feliz. Permitiu que este prevalecesse na sua existência de adulto e superou a vivência do menino sofrido. Percebeu e sentiu um desejo enorme, uma paixão verdadeira para conhecer. Sonhou ser professor de língua portuguesa ou cantor. (Freire, 2017, p. 56).

As experiências vividas por Freire durante este período de infância e adolescência, como relatadas por Ana Maria Araújo Freire (2017), não resultaram apenas em memórias tristes. Apesar das perdas e dificuldades, Paulo Freire fez novos amigos, jogou futebol, nadou em rios, aprendeu a cantar e assobiar, aprendeu também a namorar e aprofundar seus estudos na língua portuguesa que tanto amava.

Foi em Jaboatão, com aulas de reforço de Cecília Brandão e Odete Antunes, que Paulo concluiu a escola primária, depois de ter frequentado as “escolinhas” de Amália Costa Lima e de Eunice Vasconcelos, e, por pouco tempo, o Grupo Escolar Matias de Albuquerque, no Recife. (Freire, 2017, p. 57).

Paulo Freire começou o ginásio tardiamente, devido às dificuldades e à pobreza. Em uma entrevista dada por Paulo Freire, em sua época de exílio, para *O Pasquim* ele cita um período difícil de sua adolescência.

Eu me lembro, por exemplo, que já na adolescência, quando me foi possível entrar no ginásio, com 15 anos de idade. Quando os meus camaradas de geração, cujas famílias tinham condições, estavam começando a faculdade, eu estava começando o meu primeiro ano de ginásio, escrevendo rato com dois erros.... À fome e à impossibilidade total de entrar numa escola secundária. Me lembro muito bem da peregrinação que fez minha mãe pelas escolas à procura de um colégio particular que me recebesse gratuitamente.

Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz; é por causa dos seus responsáveis que eu estou dando essa entrevista hoje. O diretor era o Aluizio Araújo, por quem tenho uma profunda admiração. Ele vai fazer agora 80 anos, e eu vou chamá-lo pelo telefone para dar o meu abraço de gratidão. Ele me recebeu. Ele só queria que eu fosse estudioso. E era o que eu era... (Paulo Freire *apud* Freire, 2017, p. 58).

Em todos os relatos disponíveis até o momento acerca de Paulo Freire - sejam advindos de seus familiares, de sua esposa ou de suas próprias declarações - evidencia-se o seu apreço pelos estudos. Desde a infância, demonstrava notável curiosidade intelectual e um interesse contínuo em aprender, com destaque para o domínio e o desenvolvimento da língua portuguesa.

Durante o período da adolescência, mesmo enfrentando intensas dificuldades financeiras decorrentes do contexto de pobreza – a qual já abordamos –, Paulo Freire não deixou de demonstrar interesse e determinação em relação aos estudos. As limitações às quais ia vivenciando e percebendo, ao contrário de o desmotivarem, reforçavam sua disposição em aprender, evidenciando desde cedo a incorporação de um *habitus* ou uma disposição que simbolizaria seu compromisso com a educação que viria a marcar toda a sua trajetória pessoal e profissional.

[...] As dificuldades financeiras que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo. Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. Talvez seja esta uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu. (Freire, 2015, p. 42)

Através deste trecho extraído de *Cartas a Cristina*, é possível destacar a profundidade da consciência social de Paulo Freire desde a juventude, bem como seu pensamento crítico e transformador advindo de suas próprias experiências pessoais. As adversidades enfrentadas durante sua infância e adolescência exerceram um papel fundamental na constituição de seu pensamento social, percebendo as injustiças do mundo.

Sua leitura do mundo, neste contexto, foi sendo constituída à medida que vivenciava diferentes experiências - tanto positivas quanto adversas -, o que reforçou um olhar atento e sensível diante das condições injustas impostas pela pobreza. Ao

invés de se acomodar a tais realidades, essas vivências despertaram em Paulo Freire um profundo desejo de transformação social e de superação das injustiças existentes.

2.2 UMA PRÁTICA DE LEITURA SOB A VISÃO AUTOBIOGRÁFICA

Para escrever sobre Paulo Freire nesse contexto de experiência pessoal de leitura, é preciso restituir alguns aspectos de sua biografia e sua trajetória, que possibilitem-nos imergir não apenas no tempo histórico em que viveu o autor, mas analisar os contextos político, cultural e social que são constitutivos das práticas e vivências experienciadas pelas pessoas.

A obra *A importância do ato de ler*, objeto de análise neste item, resulta da transcrição e organização de três palestras ministradas por Paulo Freire, posteriormente organizadas em forma de livro. Conforme Antônio Joaquim Severino, prefaciador da primeira edição, “o presente livro de Paulo Freire constitui-se em uma palestra sobre a importância do ato de ler em uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos”, além de “um artigo que expõe a experiência de alfabetização de adultos desenvolvidas pelo autor e sua equipe em São Tomé e Príncipe” (Severino, 1982, p. 7).

O texto que nos interessa aqui, homônimo do título do livro (a importância do ato de ler) foi apresentado na conferência de abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em novembro de 1981, na cidade de Campinas, São Paulo. Nesta obra, cuja primeira edição ocorreu no ano de 1982, além de articular reflexões filosóficas, pedagógicas e políticas, o autor traz aspectos de sua trajetória pessoal, especialmente memórias de infância e experiências iniciais no processo de aprendizagem da leitura. Nos termos do prefaciador, “Paulo Freire nos envolve numa relação diferente, inserindo-nos em um verdadeiro ‘círculo de cultura’, onde nos sentimos participando, enquanto sujeitos, de uma experiência real”, assim como “seu pensamento se reapresenta qual testemunho renovado de sua profunda compreensão do significado da educação no contexto da existência social e individual dos homens” (Severino, 1982, p. 7). Tanto a dimensão individual quanto a dimensão social ganham sentido profundo nestes textos de Paulo Freire. São textos que promovem reflexões sobre suas experiências de leitor (aspecto que mais interesse neste item do capítulo), mas também retratam seu olhar sobre suas práticas de educador, como destaca Antônio Joaquim Severino:

É trabalhando a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização e do papel de uma biblioteca popular, relatando e documentando suas experiências de alfabetização e de educação política que Paulo Freire produz sua obra, pensando e repensando sua própria prática, sua vivência pessoal”. (Severino, 1982, p. 7).

Essa dimensão autobiográfica ou essa vivência pessoal de Paulo Freire com o ato de ler nos possibilitará levantar apontamentos de reflexão e análise que se desenvolverão aqui. Todavia, é importante dizer que os relatos de sua vivência com a palavra vão além de uma pretensão puramente autobiográfica, mas se conectam à dimensão social da vida humana. Em 1993, Paulo Freire faz algumas considerações a respeito do livro publicado em 1982, sublinhando que as diversas reimpressões indicavam “a importância de seu tema e o interesse crescente do público leitor” (Freire, 2021 [1993], p. 29). Nestas considerações, ele diz se alegrar “por vir percebendo que o interesse em torno da temática vem, preponderantemente, buscando abarcá-la e entendê-la do ponto de vista científico e estético, mas também do ponto de vista ético e político” (Freire, 2021 [1993], p. 29). Esta dupla dimensão é exposta por ele na referida apresentação. Primeiro, ao reiterar a situação das classes populares: “em uma sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política”, à qual “a compreensão científica do problema traz sua colaboração” (Freire, 2021 [1993], p. 30). Ele avança nesta exposição, ao dizer que:

Confesso que minhas preocupações com a contribuição de Piaget, de Luria, de Vygotsky, de Emília Ferreiro, de Madalena F. Weffort, de Esther Grossi, de Magda Soares, de Catherine Walsh, de Marisa Lajolo, de Ezequiel Theodoro da Silva e de tantos outros e tantas outras se fundam, sobretudo, no que estas contribuições me ajudam a ajudar a luta política necessária à superação dos obstáculos impostos às classes populares para que leiam e escrevam. (Freire, 2021 [1993], p. 29).

Após estas considerações preliminares, ingressamos ao texto A importância do ato de ler. Trata-se de uma conferência de abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, situação raramente vivenciada por Paulo Freire: “rara tem sido a vez, ao longo de tantos anos de prática pedagógica, por isso política, em que me tenho permitido a tarefa de abrir, de inaugurar ou de encerrar encontros ou congressos” (Freire, 2021,

p. 35). Além disso, diz: “aceitei fazê-lo agora, da maneira porém menos formal possível. Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler” (Freire, 2021, p. 35). Esta conferência foi lida por Paulo Freire, razão pela qual no início ele apresenta algumas observações a respeito do processo de elaboração do texto para expor. Uma delas que destacamos:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (Freire, 2021, p. 36).

Em seguida, ela insere suas memórias. Durante a descrição de sua fala, Freire reforça que ao escrever, rememora sua juventude e traz elementos capazes de reconstruir em sua lembrança a infância, a adolescência e a mocidade. O autor, ao longo de seu texto, demonstra o quanto foi significativo o processo de aprendizagem e leitura, em diferentes fases de sua vida. Ainda no início de seu livro Freire 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, 1982, p. 12).

Nota-se que o autor ao expor a “leitura” do mundo, já deixa implícita a referência sobre uma percepção da realidade concreta à sua volta, do “pequeno mundo em que se movia”, ou seja, o início de sua infância, na qual as percepções e os sentidos começam a se constituir gradativamente, ainda pela pouca experiência de vida e início do processo de desenvolvimento cognitivo, corporal, social.

Quando Freire se refere à leitura da palavra que nem sempre ao longo da escolarização foi uma leitura da “palavramundo”, pensamos que o autor nem sempre via sentido no que lia, seja por não reconhecer a princípio o que estava lendo/aprendendo ou por não associar com sua realidade, sendo algo fora de sua percepção de mundo.

Podemos dizer que “Freire foi o defensor da “palavramundo”, compreendida como a inter-relação entre o alfabetizar e o letrar” (Leal; Nascimento, 2019, p. 1). Este termo criado pelo próprio autor, trata-se de um processo dinâmico que relaciona o

ensino e a realidade. Paulo Freire “[...] descreve como se materializou em sua vida e na vida de seus alfabetizados a “palavramundo”, enfatizando a importância da leitura do mundo e da palavra, num movimento dialético contínuo, isto é, de ação, reflexão e ação, mediado pelo diálogo” (Leal; Nascimento, 2019, p. 12).

Dito isto, destacamos novamente a associação que Paulo Freire faz da leitura de mundo e da leitura da palavra, a qual vai relatando com exemplos práticos de sua própria realidade ao longo de seus escritos. Trata-se de um movimento de memória, isto é, de fragmentos de uma infância vivida nos anos 1920 rememorados por Paulo Freire aos sessenta anos de idade (1981). E ele menciona essa condição um tanto longínqua e complexa: “a retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa” (Freire, 2021, p. 37). E segue: “neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (Freire, 2021, p. 37). Não lia a palavra, mas se reporta ao que já lia, isto é, o mundo dele: “me vejo então na cada mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fosse gente, tal a intimidade entre nós” (Freire, 2021, p. 37). Ele rememora sua relação com o mundo exterior, seus sentimentos mesmo antes de representá-los na palavra escrita: “à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores” (Freire, 2021, p. 37).

Freire relembra não apenas sentimentos, mas características físicas de sua casa, quando criança, em Recife: “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*” (Freire, 2021, p. 37, grifo nosso). E mais, diz ele: “nele engatinhei, balbucie, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo da minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o *mundo de minhas primeiras leituras*” (Freire, 2021, p. 37, grifo nosso). Ali diz ter sido seu primeiro mundo, suas primeiras experiências. O autor já manifesta durante este período sua percepção de mundo, de sutilezas que vão adquirindo significados e fazendo parte de um conjunto de experiências que lhes permitirão “ler o mundo”.

Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (Freire, 1982, p. 13).

Paulo Freire concerne a leitura, naquele primeiro momento da infância, a percepção do mundo à sua volta. O autor descreve de forma poética e detalhada características da natureza que lhe encantava; percepções de sentidos advindos de sua relação com o mundo à sua volta, com as cores, cheiros, os sentimentos que lhe causavam, observações realizadas nos pequenos detalhes que muitas vezes a um adulto passa despercebido, mas a uma criança pode surpreender e encantar. Tudo isto lhe enriquecia a vida, possibilitando prazeres e aprendizagens.

Disso Paulo Freire chegava ao universo da linguagem, que tinha relação com a convivência com seus familiares.

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu nós podia sequer suspeitar. (Freire, 1982, p. 14).

Para além da dimensão do mundo sensível, ele menciona a dimensão imaginativa na composição do mundo de sua infância, isto é, aquilo que ele chama de narrativas contadas pelos mais velhos, que constituíam seu mundo: "me refiro ao meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo da minha infância" (Freire, 2021, p. 40). Seu mundo era marcado pela escuridão e semi escuridão: "até possivelmente os meus sete anos [1928], o bairro do Recife onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas", sendo uma "luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de cada. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas" (Freire, 2021, p. 40-41). Esse universo compunha o mundo de Paulo Freire. Este mundo era lido por ele, mesmo antes de conhecer as palavras para representá-lo.

Toda a relação descrita por Paulo Freire até então, desde a relação com a natureza, animais e objetos, até sua rede familiar, foram parte da construção de sua leitura de mundo e sua construção gradativa como sujeito. Aprendizados através de costumes perpassados por familiares, culturas sociais enraizadas por séculos e até

mesmo medos cotidianos juvenis de almas penadas que o autor rememora em seu dissertar, foram o formando como sujeito.

A infância de Freire foi marcada por momentos de descoberta do mundo à sua volta. Ele relata que seu olhar atento para a realidade que o cercava, mesmo nas brincadeiras, já revelava uma leitura em formação: “Na medida em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (Freire, 2021, p. 42). O autor, contudo, afirma que:

Mas é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (Freire, 1982, p. 16).

De acordo com o autor, foi de extrema relevância o estímulo de seus pais com relação à sua curiosidade e interesse em aprender. Paulo Freire demonstra como foi fundamental o apoio e incentivo deles, e principalmente, por ser alfabetizado partindo de experiências cotidianas e elementos que faziam parte do seu mundo no processo de aprendizagem. Em suas memórias, no espaço doméstico, a passagem da leitura do mundo à leitura da palavra foi uma transposição natural, pois “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular”. Paulo Freire foi alfabetizado por sua mãe Edeltrudes, que era professora primária. Em seu método ela foi exemplo para o filho, tanto pelo ambiente em que lhe ensinava quanto pela valorização da leitura e do diálogo, que aparentemente era pilar essencial em seu ambiente familiar. Tais hábitos e dinâmicas influenciaram, desde a infância, a formação de Paulo Freire como pessoa, professor e educador.

Citando as experiências vividas pelo autor que o foram constituindo como sujeito, destacamos a obra *Cartas a Cristina*. Neste livro, Paulo Freire instigado pela curiosidade de sua sobrinha, compartilha momentos de sua história de vida, abordadas em diferentes momentos, incluindo a infância. Novamente o autor fala

sobre sua experiência como estudante, como leitor, e sua satisfação em vivenciar aquele processo que o instigava ao invés de desencorajá-lo. Igualmente, em suas memórias, a experiência dos primeiros anos na escola se mostrou uma passagem que fluía naturalmente, para utilizarmos a expressão dele próprio.

Não havia, em última análise, entre a orientação de meus pais em casa e a de Eunice, na sua escolinha particular, nenhuma ruptura. Em casa como na escolinha, eu era convidado a conhecer e não reduzido a um “depósito vazio” que devesse ser enchido de conhecimento. (Freire, 2015, p. 63).

Em suas memórias, ele diz isso de sua primeira professora (escolinha particular Eunice Vasconcelos): “Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’” (Freire, 2021, p. 43). Nas memórias de Paulo Freire, nota-se uma harmonia no processo de aprendizagem vivenciado em sua infância. Tanto com sua família quanto com sua professora Eunice, ele se sentia instigado em aprender. Sua curiosidade era aguçada e o momento se tornava prazeroso, investigativo, aspectos que na infância são essenciais para o desenvolvimento.

O autor, portanto, experienciou elementos fundamentais de um método de ensino-aprendizagem que mais tarde desenvolveria e defenderia, ou seja, vivenciou aspectos fundamentais que foram parte do seu próprio método de ensino. Percebemos a relevância em destacar uma aprendizagem com elementos que favoreçam o estímulo da criatividade e a articulação entre a realidade vivida e a linguagem escrita, dando à aprendizagem um caráter significativo. Destaca-se novamente a ênfase na leitura da palavra estar diretamente relacionada à leitura de mundo, sendo esta a primeira a ser experienciada.

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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1982, p. 11).

Nas reflexões do autor, o mesmo enfatiza que sua experiência com a leitura – e sua aprendizagem – não foi um processo mecânico, mas uma prática prazerosa que o proporcionava reflexões e interpretação fluida do que lia desde a infância.

Ele avançava na sistematização de suas memórias, reportando-se ao momento que designa de mocidade, “em que a compreensão crítica da importância

do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática” (Freire, 2021, p. 44). E mais: “retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginasial [hoje é equivalente do 6º ano ao 9º ano], me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa” (Freire, 2021, p. 44). No ginásio, os momentos de leitura não se resumiam a exercícios mecânicos e enfadonhos: “Não eram aqueles momentos ‘lições de leitura’, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa” (Freire, 1982, p. 18). Esta abordagem despertava a curiosidade e o interesse sobre os textos, em oposição aos métodos até então ainda muito utilizados, de repetição e memorização como já vimos ao longo da história da leitura. Em suas memórias, esta experiência rica de sua infância, adolescência e mocidade foi transposta à primeira atuação docente: “algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos [1941], vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotimizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginasial” (Freire, 2021, p. 45).

Agora, ao rememorar sua primeira experiência docente, ocorrida no início dos anos 1940, “ensinava regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal”, mas, “nada disso era reduzido por mim a tablets de conhecimento que devessem ser engolidos pelos estudantes” (Freire, 2021, p. 45). Para ele, “tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo dos textos”. Na concepção de Freire, os textos eram

[...] como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (Freire, 1982, p. 18).

A exposição das memórias de Paulo Freire referentes a suas práticas de leitura constituiu o objetivo central deste item. Na conferência de Freire, esta dimensão ocupa aproximadamente metade de sua apresentação. Na sequência da conferência, ele expõe os aspectos definidores de sua concepção de leitura, que é

objeto específico do terceiro capítulo desta dissertação. Portanto, utilizamos a parte em que Paulo Freire se reportou a sua prática de leitura na infância, na adolescência e mocidade, com indicação de sua transposição à condição de professor de língua portuguesa.

Neste processo de rememoração de sua prática de leitura, em que ganha visibilidade a leitura do mundo (do seu mundo imediato; depois seu mundo mediato) e a conexão à leitura da palavra. Paulo Freire não desvincula sua concepção política, social e filosófica sobre seu entendimento do processo que envolve a leitura e o ensino aprendizagem, trazendo reflexões acerca de suas experiências e evidenciando sua própria leitura do mundo e leitura da palavra. Como dito anteriormente, um aspecto fundamental sobre a leitura abordado em seus escritos é a relação indissociável entre ler e escrever, e a necessidade de incluir a experiência do educando neste processo. Paulo Freire (1982, p. 21) afirma que “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral”, ressaltando que esta criação não pode ser feita somente pelo educador sozinho, mas centralizar o sujeito que aprende.

Concluimos que as experiências vivenciadas por Paulo Freire em sua infância e juventude não foram apenas vivências isoladas de sua trajetória como educador. Na rememoração, ele conecta suas práticas de leitura da infância e da juventude ao projeto pedagógico presente em suas obras. Trata-se, na verdade, de uma rememoração guiada pela experiência da maturidade, isto é, ressignificada pela sua compreensão sistemática e crítica de leitura. Ele seleciona experiências de seu período infantil e juvenil que expressariam conexão com sua concepção de leitura que sistematizou em diversas obras, mas que é resultado de um longo processo do ato de ler vivido em sua trajetória. Constituíram-se como marcos afetivos trazidos pelo autor através de sua memória, e principalmente como símbolos de sua proposta pedagógica e sua formação como sujeito. Como ele mesmo escreve em *Cartas a Cristina* (2015), sua relação com o mundo e com a palavra escrita adveio de um processo de reflexões e autoconhecimento, que o levou a se constituir como sujeito e a desenvolver um método de alfabetização tendo como um de seus fundamentos, suas próprias experiências.

Paulo Freire é um autor que defende a leitura como um processo muito além da decifração de códigos. Sua percepção de mundo ao longo de sua trajetória, o possibilitou interpretar a realidade que o cercava de uma maneira profunda e reflexiva.

Essa leitura sensível da realidade antecedeu, como ele afirma, a leitura da palavra — e essa relação dialética entre o mundo e a linguagem escrita é um fundamento essencial de seu método de alfabetização, como veremos no capítulo 3.

2.3 UMA PRÁTICA DE LEITURA SOB O OLHAR DO AMIGO CARLOS BRANDÃO

Através das fontes que possibilitaram as indicações desenvolvidas até o presente momento desta dissertação, foi possível identificar um aspecto fundamental de Paulo Freire: sua concepção de leitura é ampla e possui diferentes elementos que a caracterizam.

Quem estuda e conhece as produções intelectuais e ideais de Paulo Freire, sabe que um dos principais conceitos abordados é a leitura do mundo e a leitura da palavra. Neste sentido, exploramos aqui suas primeiras percepções sobre esta questão e como foram se constituindo.

A leitura do mundo abordada por Paulo Freire não se caracteriza apenas por observar o ambiente, os animais, os fenômenos naturais, os objetos, as pessoas e suas dinâmicas culturais e sociais. De maneira mais profunda, envolve o sentimento pessoal sob o que se vê, o que esta observação desperta, o que se aprende diante desta experiência e qual interpretação surge ao estar diante desta relação de si mesmo com o mundo ao redor.

Paulo Freire fala sobre sua leitura do mundo que se inicia na infância, um período fundamental de aprendizagem e experiências que serviram para conhecer melhor a si mesmo — suas vontades, seus gostos, seus medos e suas expectativas — e ir compreendendo a dinâmica social existente, não apenas em sua rede familiar, mas seu lugar no mundo e diante da sociedade como um todo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra porque antes de aprendermos a decodificar os escritos, temos toda esta vasta experiência de diferentes sentidos, sentimentos, relações sociais e ambientais, que vão gerando expectativas, conhecimentos e aprendizados acumulados durante nossa caminhada. Quando iniciamos a leitura da palavra, a leitura do mundo já está estruturada e se faz presente em nossa vida, se ampliando, se modificando, se reestruturando, se reafirmando.

Paulo Freire nos deixou reflexões profundas acerca das diferentes formas de ler. Despertou a curiosidade e o interesse em diferentes grupos de pessoas: desde profissionais na área da educação até intelectuais, filósofos e autores diversos.

Neste subitem analisaremos a percepção de um intelectual e amigo de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, autor do livro *Paulo Freire: O Menino que Lia o Mundo – Uma História de Pessoas, de Letras e de Palavras*. Nesta obra, Carlos Brandão – educador popular, professor, antropólogo e escritor – reflete sobre a biografia de Paulo Freire, trazendo reflexões acerca de sua trajetória pessoal, experiências compartilhadas em livros pelo autor e tecendo análises sobre os conceitos elaborados por Freire.

Este livro, *O Menino que Lia o Mundo – Uma História de Pessoas, de Letras e de Palavras*, foi produzido, inicialmente, a pedido do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra para ser apresentado nas escolas de seus acampamentos. Carlos Brandão atendeu ao pedido e escreveu utilizando uma linguagem poética e simbólica para contar a história de Paulo Freire às crianças. Posteriormente, a obra foi editada em um trabalho maior com a contribuição de Ana Maria Araújo Freire, publicado pela Editora da UNESP, em São Paulo.

Brandão inicia sua obra, logo nas primeiras páginas, com uma bela reflexão sobre a infância de Paulo Freire — período em que aprendeu a ler e escrever sob a sombra das árvores em seu quintal — e um dos títulos que lhe foi atribuído posteriormente. O autor assinala que “[...] ele era um menino que aprendeu a ler e a escrever riscando palavras no chão. Será que foi por isso que ele virou depois ‘o menino que plantava palavras?’” (Brandão, 2005, p. 4).

Desde criança Paulo Freire desenvolveu uma relação muito íntima com as palavras e a leitura. Não apenas como leitor decodificador, mas como alguém que lia o mundo; estas leituras o possibilitaram perceber formas de se relacionar e compreender a realidade existente. Considerar Paulo Freire como “o menino que plantava palavras” nos remete de forma sensível e poética à sua infância com seu enorme apreço às árvores frutíferas de seu quintal, as quais marcaram seu processo de reconhecimento do mundo, desenvolvimento, experiências pessoais e aprendizados.

Carlos Brandão reforça este apreço de Freire pela natureza e pelas árvores, citando em seu livro da seguinte maneira:

E a natureza viva do Nordeste principalmente as árvores foram sempre uma coisa muito forte na vida do menino e, depois, do homem chamado Paulo Freire. Quando muitos anos depois do Recife ele começou a achar que estava ficando velho, ele escreveu um livro de memórias, chamado: à sombra desta mangueira. Na capa ele aparece

desenhado, sentado numa cadeira, de óculos e barbas brancas, com uma mangueira bem copada por detrás dele. (Brandão, 2005, p. 5).

De fato, foi um marco tão significativo na vida de Paulo Freire, que ele o cita em diversas obras e palestras sobre suas experiências e aprendizados no quintal de sua casa na infância e como tais vivências impactaram diretamente em sua vida pessoal e profissional. Por ter sido uma experiência tão relevante em sua trajetória, foi objeto de análise pelo próprio autor e outros diversos que o estudaram, visto que possibilitou atribuir tais aspectos às suas ideologias e práticas pedagógicas posteriores.

Carlos Brandão cita em sua obra o livro que Paulo Freire escreveu, *À Sombra Desta Mangueira*, para relatar o quanto ele assimila em sua infância a importância do contato com a natureza e com sua amada família — os elementos e as pessoas que estavam presentes nas suas primeiras “leituras” do mundo.

Nesse livro das mangueiras, quando ele lembra do seu “tempo de crianças”, primeiro ele fala dos bichos do mato, da natureza: os pássaros e os seus cantos. Depois ele lembra os “bichos da casa”: os gatos e o cachorro Joli. E então depois chega a vez dele falar com saudade das pessoas, dos “mais velhos”. Para uma criança que mal ainda aprendeu a subir nos primeiros galhos de uma mangueira, quase toda a gente do seu mundo é um alguém “mais velho”. (Brandão, 2005, p. 6).

Analisamos no segundo subitem deste capítulo a partir do livro *A Importância do Ato de Ler*, o próprio Paulo Freire rememorando aspectos significativos no período de sua infância. O autor relatou desde características de sua casa até partes de sua rotina, sua relação familiar, seus desejos e seus medos. Adentramos, de certa maneira, na intimidade da vida pessoal do “menino Paulo” e nos aproximamos da dimensão mais subjetiva de sua trajetória. E foram através destes relatos detalhadamente descritos que conseguimos perceber a pluralidade existente em suas primeiras leituras do mundo. Freire, nestes relatos, também destacou sua imensa vontade em aprender — não apenas a linguagem e a escrita, mas a aprendizagem do “mundo” — que na infância apresentaram-se em elementos do cotidiano, físicos e abstratos, que despertaram este olhar curioso do menino Paulo.

Sobre a temática da aprendizagem quando criança, Brandão reflete sobre esta observação: de aprender com o mundo ao seu redor, e como Paulo Freire valorizava com simplicidade cada experiência. O autor registra da seguinte maneira:

E criança aprende. Aprende desde muito cedo e aprende muito. Quando a gente vai para a escola alguns adultos dizem: “vai estudar pra ver se você aprende alguma coisa!” Não é mesmo? Mas elas esquecem que quando uma criança chega na escola ela já sabia muita coisa, aprendido muito e muito. Aprendeu com um mundo. Aprendeu de olhar, tocar e ver o mundo onde ela vive. Aprendeu com os outros: a mãe-e-o-pai, os irmãos e as irmãs mais velhas, os primos e os outros parentes. Aprendeu com as amigas e os amigos de mesma idade. Aprendeu com os vizinhos e vizinhas. Aprendeu com a vida. Pois a vida que a gente vai vivendo um pouquinho cada dia, é a melhor professora de cada uma e de cada um de nós. Vejam vocês, quando a gente chega na escola e é o primeiro dia de aula, já aprendeu tanta coisa! Já aprendeu a subir nos galhos da mangueira e a saber qual é a diferença entre um gato e um galo. Já aprendeu a conviver com pai-e-mãe, com os irmãos e as primas. Já aprendeu a falar e já aprendeu e [sic] entender uma língua chamada “o português”, que depois a gente vai estudar para aprender a ler-e-escrever com as professoras na escola. Não é assim? Mas o menino Paulo não. Pois até a escrever-e-ler ele aprendeu antes de ir à escola. Aprendeu a ler palavras da língua dele e nossa. E aprendeu a “ler o mundo”. Vejam como ele escreve sobre essas coisas. Ele começa dizendo que o bom de se aprender a ler-o-mundo em que se vive é que aos poucos os nossos medos vão desaparecendo. Pois a gente só tem medo mesmo é do que não entende. (Brandão, 2005, p. 7).

De fato, Paulo Freire (1982) relatou que quanto mais ele “lia o mundo”, mais ele perdia os medos. Isto porque o medo pode estar enraizado, muitas vezes, na ignorância ou na incompreensão do que ainda é desconhecido — pontualmente na reflexão aqui proposta por Freire. Aquilo que não conhecemos ou não compreendemos pode parecer-nos ameaçador por estar fora de nosso controle, mas a partir do momento que superamos este medo através da compreensão, do conhecimento e do aprendizado, é possível controlar e manipular nossas intenções e as próprias ações. Superar os medos através da “leitura do mundo” é um processo no qual o sujeito apura sua consciência ao se perceber capaz de questionar, de investigar, de agir, enfim, de intervir no mundo.

Carlos Brandão enfatizou em sua obra, através das palavras de Freire, o quanto é necessário valorizar e perceber a leitura do mundo, para associar à leitura da palavra. Esta assimilação forma um movimento dinâmico, que evolui, se reconfigura, mas não se desassocia.

Ele quis lembrar que antes de aprender e ao mesmo tempo em que aprendemos a compreender as palavras faladas e as palavras escritas, estamos sempre aprendendo e reaprendendo a ler as outras “linguagens do nosso mundo”. Gente! O que é que é isso? Na verdade, são as linguagens dos “mundos” do nosso mundo. [...] Ele quer dizer que o MUNDO ensina e que se aprende com a VIDA. Se

aprende sempre, um pouco por dia, vivendo com carinho e com atenção cada momento de cada minuto de cada hora de cada dia da vida da gente. É bem isso que as crianças aprendem sem precisar estudar na escola. E elas aprendem convivendo com os outros: com as plantas, com os bichos e com as pessoas, com tudo e com todos com quem a gente reparte momentos alegres e momentos tristes da nossa vida. (Brandão, 2005, p. 8).

No período que Paulo Freire iniciou sua jornada escolar, a escola era muito rígida no sentido do que precisava ser ensinado, quando ser ensinado e como ser ensinado. E é inquestionável a necessidade de certa organização e de um planejamento para que a educação seja acessível, universal e funcional, cumprindo o papel de socializadora e perpetuadora cultural. Contudo, Freire reflete o que já discutimos: além da educação ser um processo dialógico entre educador e educando, para quem aprende é fundamental associar a leitura do mundo à leitura da palavra. O processo se torna mais significativo, ativo e dinâmico.

A escola moderna é reconhecidamente a instituição responsável pela aprendizagem do saber, mas as experiências pessoais e coletivas, as sensações sentidas, os sentimentos que emergem, as interações entre as pessoas e a natureza, também nos ensinam. E ensina, muito! Como Brandão refletiu, “[...] antes da ESCOLA a VIDA ensina o escuro e o claro, o alto e o baixo, o frio e o quente, o grande e o pequeno, o muito e o pouco, o bonito e o feio, o alegre e o triste. E o que mais? E muito, muito mais ainda!” (Brandão, 2005, p. 8).

Paulo Freire foi um grande leitor. Do mundo e das palavras. Era tão bom leitor que conseguiu perceber a dinâmica viva existente entre estes dois tipos de leituras, e a fluidez com que se integram. O quanto o aprendizado pode ser eficaz e prazeroso, despertando a curiosidade e o interesse, se as duas maneiras de ler estão alinhadas. Paulo Freire foi um menino atento tanto à vida quanto às palavras, com sua curiosidade aguçada e sua vontade de ser ativo no mundo. Paulo Freire foi um adulto com as mesmas características e vontades, e que fez, incontestavelmente, uma diferença significativa na vida de milhares de pessoas.

E ele conta que quando chegou na escola e já sabia “ler muita coisa” do mundo das coisas, das pessoas, da vida e do mundo das palavras, ele aprendeu algo muito importante. Aprendeu que para aprender os “ensinos” da ESCOLA – a “escolinha-de-primeiras-letras” ele não precisava deixar de aprender as lições do MUNDO e as lições da VIDA. Ao contrário, quanto mais ele aprendia de novo a ler letras, a ler fonemas, a ler palavras, a ler frases, a ler histórias e a ler livros

inteiros, cada vez mais ele queria seguir aprendendo a ler as outras leituras da VIDA e do MUNDO. (Brandão, 2005, p. 8).

Carlos Brandão, por ter sido amigo de Paulo Freire, fala sobre sua trajetória com muita admiração e carinho nas palavras que utiliza. Consegue articular com muita destreza as experiências pessoais de Freire, refletidas através de seu legado intelectual.

O autor cita os ensinamentos da vida, que são advindos de bons momentos, mas também dos tristes. E que a leitura do mundo de Paulo Freire, ao vivenciar as dificuldades em Jaboatão, o permitiu despertar uma consciência mais enérgica quanto às desigualdades no mundo e a vontade de mudar o que não está certo. Vejam:

E foi assim. Vem um dia em que se aprende também com a tristeza. Se aprende com a dor no coração que a gente não quer que venha, mas que às vezes vem. E então é preciso aprender a viver com ela também. Foi por isso que ele um dia escreveu que desde menino ele foi aprendendo que o Mundo onde nós vivemos é feito também por nós mesmos. Que se ele está como está e podia ser melhor, então somos nós, as gentes do nosso mundo, os homens e as mulheres, que podemos mudar esse mundo. (Brandão, 2005, p. 11).

As leituras de Paulo Freire foram se aguçando conforme ia crescendo, tanto pela experiência quanto pelo interesse. Ele lia o mundo e também lia a palavra, simultaneamente. Aperfeiçoava ambas as leituras, refletindo-as, explorando-as. E com isto pôde se tornar o professor que tanto almejava ser. Como Brandão bem pontuou, “um dos primeiros ‘amores’ da vida de Paulo foram as letras e as palavras. Foi o que ele ia descobrindo ao aprender a sua própria língua e a nossa: o Português” (Brandão, 2005, p. 11).

Como percebemos através dos relatos do próprio Paulo Freire nos subitens anteriores, ele tinha forte disposição para estudar. Posteriormente, amou ensinar e fez disto um dos seus propósitos de vida. “Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (Freire, 1986 apud Brandão, 2005, p. 14).

Brandão segue seu texto apresentando aspectos da trajetória de Paulo Freire, tanto pessoal quanto profissional. De maneira sutil, poética e bem escrita, relata sobre

o período que, após a passagem no colégio Oswaldo Cruz, Freire estudou para ser advogado.

E aconteceu que as mangueiras da casa do Recife deram flores e mangas maduras durante muitos anos. E os sabiás e os sanhaços vieram e foram embora, e casaram e fizeram ninhos e tiveram ninhadas de filhos. E vieram outras e outros mangas e passarinhos, um ano depois do outros. E os anos passaram. E o menino-que-lia-o-mundo cresceu e foi virando “gente grande”. Do Colégio Oswaldo Cruz ele foi para a Faculdade de Direito da Cidade do Recife. E foi lá que ele começou a estudar “para advogado”. Mas quando estava estudando na faculdade, antes de se “formar advogado”, ele se casou com Elza Maria Costa Oliveira. Elza e Paulo tiveram três filhas e dois filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim Temístocles e Lutgardes. (Brandão, 2005 p. 13).

Paulo Freire então, após atuar por pouco tempo como advogado, segue na área da educação. “É que ele queria mesmo era ser um professor, um educador. E isso ele foi a vida inteira, daí pra frente” (Brandão, 2005, p. 13).

Esta decisão de Freire, em seguir como professor educador, indica seu posicionamento e desejo apresentados presente na infância, conforme analisamos até o presente momento. Ao optar pela vida docente, pelo ato de ensinar, ele reafirma uma de suas inquietações: “[...] o mundo teria de ser mudado. [...] havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar” (Freire, 2015, p. 42).

E foi através da prática educativa que Paulo Freire viu a oportunidade de despertar nas pessoas a consciência de si, como sujeitos ativos no mundo e na sociedade.

Paulo Freire e muitos outros educadores brasileiros sabiam que a EDUCAÇÃO não muda o MUNDO. Mas a EDUCAÇÃO ajuda a mudar as PESSOAS. E ela muda as PESSOAS ensinando elas a saberem ler melhor, a saberem pensar melhor, a saberem julgar melhor o que está acontecendo, a saberem agir melhor, juntas, uma ao lado das outras. E, assim, PESSOAS que sabem ler palavras lendo o MUNDO, haveriam de saber mudar o MUNDO. Saberiam como fazer um MUNDO melhor para a vida de PESSOAS mais felizes. (Brandão, 2005, p. 18).

O trecho citado por Brandão reforça que o empenho de Paulo Freire em utilizar a educação como ferramenta de conhecimento para a transformação social não se limita apenas à transmissão de conteúdos engessados, mas almeja despertar nos sujeitos a reflexão mais profunda, fazendo a intersecção entre a leitura do mundo

e da palavra. Isto implica o despertar de uma consciência sobre si e sobre o mundo, proporcionando a possibilidade de agir sobre a realidade para transformá-la.

Na reflexão de Brandão sobre a proposta de Freire, ao formar pessoas que pensam crítica e eticamente, a educação contribui para a construção de um mundo mais justo, humano e igualitário. Portanto, mesmo que a educação por si só não mude o mundo, ela é um passo essencial para formar aqueles que o transformarão.

E então ele resolveu dedicar a vida toda a ajudar as pessoas do povo a aprenderem a ler-e-a-escrever. A ler e a escrever as PALAVRAS DO MUNDO e também OS MUNDOS DAS PALAVRAS. Ele não quis ser só um professor. Quis ser um educador que aprende-e-ensina, pensando muito sobre o que é ensinar e o que é aprender. (Brandão, 2005, p. 13).

Note na citação de Carlos Brandão que ele difere, de certa maneira, o professor de um educador. O professor, tradicionalmente e principalmente no período histórico no qual Paulo Freire foi alfabetizado e atuou como professor, estava muito associado a uma figura de autoridade, responsável pela transmissão de conteúdos, ao domínio técnico de uma prática disciplinadora. O educador, pelo que analisamos na fala de Brandão, vai além. Ele se compromete com a formação integral do ser humano, considerando seus contextos sociais, culturais e históricos.

O educador busca criar uma relação dialógica, baseada no respeito e na valorização do conhecimento prévio que o outro carrega — considerando as diferentes leituras do mundo. O educador não apenas ensina, mas também aprende com seus educandos, numa troca constante.

Portanto, faz sentido considerar Paulo Freire como um professor que foi um educador, visto que durante sua trajetória

[...] o professor Paulo foi aprendendo a conhecer a diferença entre “falar para alguém” e “falar com alguém”. Ah, minha gente! E isso é tão bonito! Isso é tão importante! ... e é tão esquecido! Uma coisa é falar como quem só fala, pensando que sabe tudo. Pensando que sabe tudo e dizendo o que pensa que sabe só para as outras pessoas ouvirem e pensarem que aprendem. E outra coisa é saber falar ouvindo os outros. Falar como quem primeiro escuta. Como quem aprende primeiro, antes de dizer o que sabe... antes de ensinar. Paulo Freire foi aprendendo o que depois começou a ensinar a toda a gente: quem ensina como um professor primeiro aprende a aprender com outros professores e também com os seus alunos. (Brandão, 2005, p. 14).

Revisitando aspectos da trajetória de Paulo Freire, refletidas por ele mesmo em suas obras e palestras, ou através de Ana Maria Araújo Freire e de Carlos Brandão, é possível perceber similaridades nas perspectivas biográficas e autobiográfica.

O adulto Paulo Freire carregou consigo muito do “menino Paulo”, como Brandão bem assinalou: “ele que sempre gostava de dizer que tinha uma ‘alma de menino’, mesmo quando já era gente grande há muito tempo” (Brandão, 2005, p. 8). Continuou esperançoso, curioso, encantado pelos estudos e com grande desejo de mudar o que não estava certo.

Sua infância foi marcada por muito acolhimento por parte da família, por relações firmadas no diálogo e no respeito. Além disso, foi incentivado a estudar e questionar para compreender e aprender, não só porque queria e gostava, mas porque seus pais viam grande valor nos estudos. Paulo Freire vivenciou e fez circular o que e como aprendeu. Estas experiências afetivas e humanas durante sua infância e juventude, mesmo diante das dificuldades, foram parte fundamental na construção do professor e educador Paulo Freire. Isto porque tais experiências despertaram nele a vontade de atuar desta maneira, com respeito, diálogo e amorosidade, com as pessoas através da educação.

Ao longo de sua trajetória, ele reafirmou que ensinar exige humildade, amorosidade, criticidade e esperança. Que mesmo diante das dificuldades, seu desejo de ser um sujeito ativo no mundo era maior do que simplesmente se acomodar perante os desafios. E Paulo Freire lia. Leu o mundo, refletiu sobre ele, o questionou, o admirou e reforçou a importância desta leitura. Foi através das suas leituras, tanto do mundo quanto da palavra, que pôde desenvolver práticas tão valorizadas na educação. De fato, seu legado se firmou com a imagem de um educador comprometido com a transformação social através das próprias pessoas, que ao fazerem a leitura do mundo e da palavra, tornam-se conscientes de si, de seu contexto e de seu poder de intervir na sociedade.

Até aqui expusemos um olhar para as práticas de leitura do menino e do jovem Paulo Freire, enfatizando suas memórias e as memórias registradas por pessoas próximas a ele. As memórias referentes à experiência de Paulo Freire se reportam às décadas de 1920 e 1930, período marcado por conflitos e contradições, isto é, o “[...] declínio das oligarquias e a emergência da burguesia industrial, sinaliza para seus pontos de contato, a partir de interesses semelhantes, explicados, em

parte, pela origem comum; e para pontos de atrito, pela divergência de interesses econômicos que atingem a área política” (Sellaro, 1997, p. 494).

Ao mesmo tempo se observa o crescimento de movimentos sociais. Paulo Freire integrava os setores médios da sociedade, pois seu pai pertencia ao exército brasileiro. Segundo Lêda Rejane Accioly Sellaro (1997, p. 495), “o setor médio incluía a pequena burguesia da cidade, grande número de funcionários públicos, empregados do comércio, intelectuais e militares”. Isso tudo tem reverberação na educação, pois “pode-se dizer que na Primeira República, houve em nível nacional, uma luta pela ampliação das oportunidades educacionais: após a Primeira Grande Guerra (1914/18), direcionada para a necessidade de difusão do ensino elementar” (Sellaro, 1997, p. 495).

Em Pernambuco, notadamente “nos anos 20, Recife começa a ter uma importância regional destacada, apesar das constantes crises que atingiam a economia de Pernambuco, resultantes do quase monopólio da agroindústria açucareira” (Sellaro, 1997, p. 495). Todavia, a situação educacional brasileira e de Pernambuco era chocante no que diz respeito ao acesso à escolarização.

A virada para os anos 1930 simboliza uma série de medidas centralizadoras por parte do Estado, entre elas estava a questão da educação. Antes disso, em Pernambuco ocorreram reformas: “a de Ulisses Pernambucano, em 1923, incidindo sobre o ensino elementar e normal; e a de Antonio Carneiro Leão, em 1928, contemplando todo o sistema educacional do Estado” (Sellaro, 1997, p. 498). Conforme Sellaro (1997, p. 498), “ambas propunham mudanças significativas na educação em Pernambuco e enfrentaram fortes reações do clero e de alguns chefes políticos”. Contextos de reformas educacionais, em que se buscava alterar o modelo tradicional de escolarização, bastante criticado por Paulo Freire sob a designação de educação bancária, como veremos no terceiro capítulo. Carneiro Leão, por exemplo, pretendia implantar os princípios da Escola Nova, seguindo uma medida que ocorria em vários lugares do Brasil.

Portanto, é num ambiente de forte crise social no Brasil e de tentativas de mudanças que vivia o menino e jovem Paulo Freire. Suas memórias da infância se remetem a um universo livre, ao qual associa uma prática de leitura do mundo, sem deixar de entrever de que a escola que frequentara tinha as marcas da tradição, isto é, da leitura da palavra sem conexão com a leitura do mundo, definida como educação bancária em seu livro *Pedagogia do oprimido*, como mostraremos no capítulo 3, onde

o enfoque será na crítica que ele fez à leitura da palavra desconectada da leitura do mundo, assim como a experiência de alfabetização como símbolo da leitura do mundo e da leitura da palavra, seguida de uma exposição da fundamentação de sua concepção de leitura.

Em diálogo com Koseleck, é possível interpretar que as memórias de Paulo Freire e os relatos biográficos feitos por Ana Maria Freire e Carlos Brandão indicam espaços de experiência, isto é, traços de experiências vividas ou práticas de leituras do menino Freire. Não podemos deixar de reiterar que são memórias ou lembranças produzidas pelo Paulo Freire adulto - depois de longos anos debatendo e trabalhando em defesa de uma educação libertadora -, de vivências que remontam ao início da sua vida. Esse aspecto (lembrança de uma prática vivida há mais de 40 anos) simboliza igualmente a noção de horizonte de expectativa, pois expressa um desejo, uma expectativa de uma nova prática de leitura, na qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Logo, essas lembranças alocadas nos três itens deste capítulo indicam tanto um espaço de experiência quanto um horizonte de expectativa, pois passado-presente-futuro se misturam nas memórias autobiográficas e biográficas utilizadas aqui.

CAPÍTULO 3 - ENTRE A PRÁTICA DA LEITURA E A REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

Se no capítulo anterior, detivemo-nos ao que chamamos de práticas de leitura de Paulo Freire a partir de suas lembranças e de depoimentos biográficos, agora a intenção é abordarmos os posicionamentos teóricos desse educador no que diz respeito ao conceito de leitura. Neste aspecto, ter dialogado, nos capítulos anteriores, sobre os elementos que envolvem o processo da leitura nos fez chegar até aqui com o propósito de indicar o posicionamento desse autor no movimento de disputa em torno desta prática social.

Todas estas discussões a respeito do conceito de leitura historicamente atribuído à prática interferiram e interferem no modo como a dinâmica social e cultural se movimenta e se implementa. Koselleck diferencia o conceito estabelecido do significado de uma palavra por si só. Segundo o autor, esta diferenciação é essencial para compreendermos a essência conceitual historicamente determinada.

É preciso estabelecer a distinção entre conceito e palavra, ainda que não me atenha à divisão dos linguistas. De forma evidentemente simplificada, podemos admitir que cada palavra remete-nos a um sentido, que por sua vez indica um conteúdo. No entanto, nem todos os sentidos atribuídos às palavras eu consideraria relevantes do ponto de vista da escrita de uma história dos conceitos. Quando do planejamento para a realização da pesquisa empírica visando a produção do *Dicionário de Conceitos*, foram criteriosamente selecionadas as palavras cujos sentidos interessavam: a saber, conceitos para cuja formulação seria necessário um certo nível teorização e cujo entendimento é também reflexivo. (Koselleck, 1992, p. 135).

O conceito de leitura, portanto, defendido por Paulo Freire de maneira reflexiva e teórica, alcança uma dimensão muito além da decodificação das palavras e do simples ato de ler em uma maneira superficial, não-reflexiva e repetitiva.

Podemos dizer que a leitura da 'palavramundo' é um ato que transcende a leitura do signo escrito, portanto o conceito de leitura freiriano abarca as dimensões da vida e não se restringe a uma codificação de signos, mas a sentimentos e reflexões que nos perpassam, que nos constituem. (Henriques; Guimarães; Rodrigues, 2021, p. 149).

A leitura se torna, inclusive, um ato político de compreensão e reconhecimento de si como sujeito ativo e influente no mundo. É uma prática que possibilita a relação viva e dinâmica entre a experiência vivenciada, os conhecimentos prévios adquiridos e a assimilação de maneira crítica do que se lê e aprende.

Desta maneira, compreendemos a relevância em abordar, neste capítulo, o objetivo principal deste trabalho, que consiste em analisar a concepção de leitura elaborada por Paulo Freire, cuja síntese é a articulação entre “leitura do mundo” e “leitura da palavra”.

Neste movimento de análise, no item 3.1 *Leitura da palavra sem leitura do mundo*, trataremos da crítica de Paulo Freire à leitura da palavra descolada da realidade, da vida concreta das pessoas, quando é desconsiderada a leitura do mundo. Nos termos de Koselleck, a ênfase recai ao espaço de experiência de Paulo Freire, isto é, como ele identificava os processos de leitura na educação brasileira. Trata-se de uma crítica ao espaço de experiência, no qual um modo predominante de leitura é objeto de análise nos escritos de Paulo Freire. Esta discussão se reporta ao que expusemos no item 1.3, quando relacionamos escola moderna e práticas de leituras, notadamente à prática de leitura na história da educação brasileira.

Já no item 3.2, *Leitura do mundo e leitura da palavra a partir da experiência da alfabetização de adultos*, faremos uma exposição do método de alfabetização – letramento – proposta por Paulo Freire. De certa forma, aqui tanto se trata de um espaço de experiência quanto de um horizonte de expectativa, pois se olha como este educador desenvolveu sua prática de leitura com trabalhadores adultos. Uma experiência específica que mostra o conceito de leitura proposto pelo autor, mas que expressa uma potencialidade ao processo educacional da escola moderna.

Finalmente, no item 3.3, *Ler o mundo e ler a palavra sob a reflexão de Freire*, entraremos especificamente no que seria horizonte de expectativa, buscando explicitar os conceitos adjacentes ao conceito de leitura defendido por Paulo Freire, assim como os termos antitéticos à concepção bancária de educação.

3.1 A LEITURA DA PALAVRA SEM A LEITURA DO MUNDO

Ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, Paulo Freire continuamente demonstrou uma postura de curiosidade, de sensibilidade e de engajamento diante das experiências que o cercavam. Recusou manter-se em relações passivas ou superficiais com o mundo à sua volta, livrando-se de uma postura apenas como espectador.

Muito mais do que um mero observador desinteressado, Freire foi reflexivo em cada experiência vivida e nos aprendizados que adquiria, tornando-se um sujeito

ativo no mundo. Foi uma pessoa que exerceu sua humanidade em detalhes, de maneira muito sensível, desde sua infância, como constam em seus relatos em *Cartas a Cristina* (2015), *A Importância do Ato de Ler* (1982), entre outros diálogos e obras registrados nos quais rememora sua trajetória.

No decorrer destes escritos, notamos Freire expressar sua profunda admiração pelos elementos naturais que o envolveram, pelas relações de afeto que compartilhava com seus amigos e familiares, e pelas conexões reais criadas entre pessoas. Esta admiração e valorização revelam como tais experiências cotidianas, que às vezes nos passam despercebidas, contribuíram para a constituição de sua visão de mundo, sua produção de conceitos e pensamentos filosóficos. Isso revela uma forte aproximação entre o que ele vivia e o que ele escrevia.

No segundo capítulo, realizamos uma exposição que se aproximou de suas experiências vividas, sob a mediação de seus próprios relatos e de depoimentos biográficos de pessoas próximas a ele. Agora, enfatizamos um olhar ao que ele escreveu, isto é, aos textos que expressam um processo de reflexão, uma tentativa de sistematização de uma teoria pedagógica à qual a questão da leitura estava contida.

As ideias expostas pelo educador Paulo Freire envolveram uma visão mais aprofundada e crítica, principalmente sobre a maneira como a sociedade — na qual foi socializado — foi estruturada e o impacto direto dela em sua principal área de atuação: a educação.

Devido à sua postura ativa e seu olhar atento às estruturas políticas, culturais e sociais, Freire concebeu não apenas conceitos necessários à teoria do conhecimento por ele elaborado, mas colocou em prática sua proposta de alfabetização e o ensino, pois “seu pensamento - e essa é uma marca que atravessou sua trajetória - recusava peremptoriamente qualquer fantasia idealista, assumindo a concretude histórica da condição humana” (Britto; Di Giorgi, 2022, p. 3).

Com um olhar atento e crítico, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* — escrita entre 1964 e 1968 durante seu período de exílio no Chile —, Paulo Freire exerceu uma reflexão profunda, com rigor filosófico, acerca das relações de opressão existentes na sociedade e o papel da educação na superação das desigualdades advindas deste processo. O autor também abordou em sua obra conceitos bem estruturados, desenvolvidos por ele mesmo para retratar suas concepções de ensino, além críticas pertinentes ao contexto social da época, considerando os impactos

históricos, culturais e sociais na educação - e vice-versa. Dentre as reflexões tecidas por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, focaremos nas dimensões elucidadas pelo autor que contemplam o processo de leitura e aprendizagem.

Quando pensamos em um modelo educacional no qual a leitura do mundo dos educandos não é parte relevante do processo e somente considera-se o ensino da leitura da palavra de maneira isolada e muitas vezes alienante da própria realidade, adentramos em uma concepção nomeada por Paulo Freire (2025) de *educação bancária*.

Destituído de falsos preceitos e considerando o contexto histórico e social do modelo educacional vigente em sua época, Freire chamou atenção para a dinâmica autoritária e mecânica na relação professor-aluno. Para ele, “nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração” (Freire, 2025, p. 79).

A hierarquia implícita - ou muitas vezes explícita - dentro da sala de aula, trazendo o professor como a figura de maior autoridade naquele ambiente, foi historicamente reforçada, perpetuada através dos séculos, como vimos no primeiro capítulo desta dissertação. Esta posição de autoridade acaba por desencadear comportamentos autoritários e inflexíveis, colocando o professor no centro do processo enquanto na realidade o educando precisaria ocupar este espaço.

Percebendo esta dinâmica em que o educando fica em segundo plano, Paulo Freire problematizou a maneira como esta relação se constituía:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à *memorização mecânica* do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (Freire, 2025, p. 80, grifo nosso).

Nota-se que neste modelo de ensino, a leitura do mundo não está associada ao processo de aprendizagem. Isto porque, por tratar de conteúdos prontos e o professor se colocar no papel de narrador constante e único detentor do saber, não abre espaço para os educandos se expressarem, se comunicarem e assimilarem o conteúdo com suas próprias vivências.

Aspectos como repetição, narração e a memorização mecânica, sem necessariamente a compreensão verdadeira do conteúdo, caracterizam a educação bancária: “Educação esta que considera os educandos como seres ignorantes, os

quais são tratados como objetos recipientes do conhecimento, e os educadores como seres sábios, os quais transmitem o conhecimento” (Cordeiro, 2016, p. 231).

Assim, quando a educação se limita à esta perspectiva mais restrita, ou seja, bancária, a leitura da palavra se apresenta de fato desvinculada da leitura do mundo. Isto porque como não há relação entre elas, o conhecimento acaba se tornando limitado e descontextualizado para os educandos.

Este procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido, ao lado de outros fatores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja *leitura se torna puramente mecânica*, enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações. O que se lhes pede, afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas sua memorização. Em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-la, terá respondido ao desafio. (Freire, 1982, p. 10, grifo nosso).

Neste tipo de educação, na qual o professor é visto como detentor exclusivo do saber, este se torna responsável apenas por transmitir os conteúdos prontos aos seus alunos, sem considerar a cultura, os saberes prévios e as realidades concretas dos mesmos. Assim, a prática da leitura consiste apenas em uma *decodificação mecânica das palavras*, geralmente memorizando os textos, mas *sem refletir criticamente a realidade*.

Ao desassociar a leitura da palavra da leitura do mundo, a educação bancária contribui para a formação de sujeitos passivos, incapazes de perceber e questionar as condições sociais e culturais que os cercam. O estudo se torna, portanto, um exercício puramente memorizador.

Isto significa que é impossível um estudo sério se o que estuda se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, “domesticadamente”, procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa “invadir” pelo que afirma o autor. Se se transforma numa “vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo. (Freire, 1982, p. 10).

A educação bancária, ao priorizar a memorização e a reprodução de conteúdo, retira do educando a possibilidade de refletir criticamente sobre o que se aprende e sobre o mundo em que se vive. Inclusive, este modelo de educação impede a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Para Freire (2025), é extremamente problemático e desumanizante formar um sujeito alienado de sua própria realidade, em uma espécie de educação que não

propõe o pensamento crítico e o estímulo da curiosidade. Como Britto e Di Giorgi (2022, p. 9) bem pontuam,

A educação política, a compreensão da razão por que o mundo é como é e por que e como vivemos onde vivemos, põe-se como condição da superação da semi-intransitividade ou da curiosidade ingênua, para um estado de percepção de si, da vida e das coisas em que a aprendizagem das letras faça sentido. Caso contrário, apenas se reproduziria, ainda que num movimento com o qual se pretendesse revolucionar os princípios da educação bancária; ou, o que também foi para Freire um problema agudo e real, reforçava-se o autoritarismo voluntarista, que se despreza a gente tal como ela está no mundo, seu lugar e sua história. (Britto; Di Giorgi, 2022, p. 9).

As dimensões culturais, políticas e sociais fazem parte da nossa compreensão de mundo, ou como disseram os autores citados acima, da nossa percepção da realidade. Não incluir tais dimensões e nem os processos históricos que compõem uma determinada sociedade na formação dos sujeitos, é uma maneira de aliená-los da própria realidade.

O educador que assim o faz se torna apenas um professor narrador e não se preocupa em formar sujeitos conscientes de si e do mundo. Assim, acaba por perpetuar uma dinâmica de “ajustamento”. Como afirmou Paulo Freire:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como *seres da adaptação, do ajustamento*. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (Freire, 2025, p. 83, grifo nosso).

Como consequência deste tipo de educação, Paulo Freire (2025) alerta para uma formação de pessoas sem consciência de si e do mundo, e que acabam inseridas em um sistema que perpetua os interesses e benefícios das classes dominantes, reforçando relações de opressão e naturalizando as desigualdades sociais existentes.

Em *Pedagogia do oprimido*, ao detalhar estas relações de poder - opressores e oprimidos, Paulo Freire (2025, p. 84) é enfático ao afirmar que “[...] o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”.

Quando tratamos de uma sociedade marcada por extrema desigualdade social e cultural, pensar a superação de um sistema opressor e excludente exige a compreensão da educação como prática social e política. Nesse sentido, a educação pode ser uma das ferramentas que possibilitam a ascensão intelectual dos sujeitos,

promovendo o desenvolvimento da consciência crítica, o reconhecimento das desigualdades sociais e a possibilidade de intervenção transformadora na realidade.

A pertinência da crítica de Freire à educação bancária - a qual acaba sendo a expressão uma *educação opressora* - revela-se coerente com sua perspectiva de mundo, visto que este modelo educacional impossibilita o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica e real do mundo, reforçando a adaptação dos sujeitos à sociedade como está posta.

Rechaçando a *educação instrumental e autoritária* e denunciando a *dominação e a alienação* características da *educação bancária*, vincula de forma estrita a aprendizagem da leitura-escrita à condição de cada um, e do coletivo, de dizer aquilo que é seu projeto de mundo e de vida, intervindo na sociedade e transformando-a de modo a fazê-la justa e democrática. Nesse sentido, a leitura do mundo seria a percepção mesma da vida-vivida, incluindo tanto as experiências subjetivas mais íntimas como as relações histórico-sociais mais complexas. (Britto; Di Giorgi, 2022, p. 7, grifo nosso).

Considerando, portanto, a perspectiva libertadora de educação, nota-se a necessidade do educador articular em suas práticas pedagógicas a leitura do mundo à leitura da palavra, para que neste processo sejam instigados a curiosidade e o interesse em aprender nos educandos, fazendo-os refletir criticamente sobre os processos sociais, históricos e culturais a que pertencem, e atribuir significados ao processo de leitura e aprendizagem.

A leitura da “palavramundo”, diferente da *leitura mecânica e descontextualizada*, conforme propõe Freire (1982), transcende a compreensão superficial do texto e implica uma atitude ativa, através das assimilações entre o texto e a realidade, diante do mundo.

O texto se torna, portanto, uma ferramenta de conhecimento não apenas sobre o mundo, mas sobre o lugar que ocupamos nele. Assimilar o conhecimento apreendido à realidade pessoal, nos aproxima de uma construção de saberes que permitem o desenvolvimento crítico da consciência, possibilitando que o sujeito se perceba como agente histórico e social.

Por isso, Freire considera a leitura como a base para formação do sujeito, mas não de um sujeito qualquer, e sim de um sujeito crítico, uma vez que a leitura promove a libertação do pensamento e sabemos que quem realmente lê, sabe mais e pode mais.

A leitura reflexiva é um bom caminho para entender a realidade. Ler mecanicamente, apenas decodificando as letras e as palavras, não nos possibilita compreender o texto. Não nos permite ir além dele mesmo. Assim como afirmou Freire (2023, 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”. (Ferreira, 2016, p. 257).

Nesse sentido, Paulo Freire destaca que “a sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado neste texto” (Freire, 1982, p. 34). Pelo que se vê, para Freire, o ato de ler não deve ser reduzido à mera reprodução repetitiva de interpretações alienantes da realidade, mas compreendido como um exercício de autonomia intelectual e de construção de sentidos próprios, em constante relação com o mundo e com o outro.

A exposição da crítica de Paulo Freire ao conceito de leitura sem conexão com a leitura do mundo se encontra em diferentes escritos deste educador. Nesta parte da dissertação, dialogamos primordialmente com a obra *Pedagogia do oprimido*, pois nela ele explicita a ideia de educação bancária. Em diálogo com Koselleck, é possível conectarmos o conceito de leitura mecânica à pedagogia do oprimido. Na história da prática da leitura ou na história da educação brasileira, isto é, no espaço de experiência, Paulo Freire identificava a presença de uma pedagogia da opressão, na qual a prática da leitura dava prevalência ou exclusividade à leitura mecânica da palavra.

Assim sendo, podemos juntar uma série de ideias ou conceitos adjacentes – pedagogia do oprimido – educação bancária – educação opressora - educação instrumental e autoritária - dominação - alienação - leitura mecânica - decodificação das palavras – leitura sem refletir criticamente a realidade - memorização mecânica - formação de sujeitos passivos - seres da adaptação - seres do ajustamento. São ideias retiradas das citações de Paulo Freire e de seus comentadores utilizados neste item da dissertação. São conceitos postos lado a lado, isto é, conceitos adjacentes que explicitam a crítica deste educador ao que designamos aqui de “a leitura da palavra sem a leitura do mundo”.

Estes conceitos podem ser igualmente visualizados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Termos adjacentes ao conceito de leitura mecânica da palavra

PAULO FREIRE: TERMOS ADJACENTES AO CONCEITO DE LEITURA MECÂNICA DA PALAVRA

TERMOS ADJACENTES	
	Pedagogia do oprimido
	Educação bancária
	Educação opressora
	Educação instrumental e autoritária
	Dominação
	Alienação
	Leitura mecânica
	Decodificação das palavras
	Leitura sem refletir criticamente a realidade
	Memorização mecânica
	Formação de sujeitos passivos
	Seres da adaptação
	Seres do ajustamento

Fonte: Elaborado pela autora através da plataforma de Inteligência Artificial ChatGpt.

Este conjunto de conceitos, que expressam ou sintetizam a compreensão da crítica de Paulo Freire às práticas de leitura, nos remetem à relação entre linguagem e sociedade. Na introdução, este aspecto foi ilustrado como relação entre história dos conceitos e história social. Ou seja, a compreensão da crítica de Freire à prática da leitura da palavra sem a leitura do mundo ocorre se cruzarmos suas intervenções e seus escritos aos problemas sociais, culturais, econômicos e políticos da sociedade brasileira. Neste sentido, consideramos importante mencionarmos a origem da exploração existente no Brasil – simbolizada pela escravidão – assim como sua continuidade no regime republicano – classificada de modernização autoritária por Milton Lahuerta. Para ele, “há um relativo consenso entre os estudiosos de que a história do Brasil é marcada por soluções que excluem as grandes massas dos

processos políticos, servem a interesses restritos e são antidemocráticos” (Lahuerta, 2003, p. 217).

Esta situação era perceptível de duas formas na área da educação. De um lado, nos altos índices de analfabetismo. Por exemplo, em 1900, 65,3% das pessoas acima de 15 anos não eram alfabetizadas; em 1950, 50,6%; em 1960, 39,7% (Brasil, 2003, p. 6). De outro lado, nos debates acerca do conceito de alfabetização, de letramento ou de leitura, para nos retermos à discussão desta dissertação. Portanto, as intervenções de Paulo Freire, que iniciam nos anos 1960, se posicionam neste movimento, sendo possível compreendermos sua crítica tanto no âmbito de um baixíssimo índice de escolarização ou alfabetização da população brasileira quanto numa esfera mais profunda à medida que ele questionava os processos de escolarização, alfabetização ou letramento em curso, classificando-os como expressivos de uma pedagogia do oprimido – simbolizada na educação bancária – e resultava na leitura da palavra sem a leitura do mundo.

3.2 A LEITURA DO MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Se no item anterior, detivemo-nos à crítica de Paulo Freire ao que chamou de leitura mecânica, agora pretendemos explicitar a organização da experiência de educação de adultos coordenada por ele em Angicos. Para além da experiência realizada no Rio Grande do Norte, dialogamos com as considerações das atividades realizadas em São Tomé e Príncipe, feitas por este educador no texto *O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe*, a fim de expor as ideias que fundamentavam o processo de seu método. Neste artigo, Paulo Freire faz uma detalhada exposição do método de alfabetização e da experiência desenvolvida no período de 1976 a 1979, quando exerceu a função de assessor do governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe, servindo para elucidar sua ação de 1963 em Angicos.

Paulo Freire, por toda sua atuação significativa na área da Educação - não somente no Brasil, mas também em diversos países -, teve registrado em obras autorais e em outras fontes biográficas, os detalhes sobre sua metodologia de ensino.

Embora o educador preferisse se referir à sua concepção de educação como uma “teoria do conhecimento”, e não propriamente como um método, muitos

autores sempre se referiram ao método de Paulo Freire aplicado nos Círculos de Cultura. O material utilizado pelo educador e sua equipe, nesses Círculos, visava a uma alfabetização política: uma releitura da realidade vigente por intermédio da palavra e do mundo que os cercava. É importante destacar que a pós-alfabetização proposta é a continuidade do processo de alfabetização, um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e das compreensões que foram construídas. Em outras palavras, são os múltiplos letramentos, isto é, a compreensão e a interpretação não apenas da linguagem oral e escrita, mas da linguagem política, econômica e cultural da sociedade onde estavam inseridos. (Leal e Nascimento, 2019, p. 10).

Em *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Paulo Freire rememora suas experiências iniciais na alfabetização de adultos desenvolvidas no Nordeste brasileiro, em Angicos, sendo ela a mais conhecida na trajetória do autor. Tais experiências serviram como base para o pensamento do autor, de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A partir deste espaço de experiência, Paulo Freire (2011) retratou a importância de articular a alfabetização com a cultura e a consciência política/crítica: “Finalmente, uma alfabetização crítica, sobretudo uma pós-alfabetização, não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico” (Freire; Macedo, 2011, p. 88).

Por meio dos escritos de Brandão (2005) é possível destacar que a experiência de alfabetização, realizada por Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, foi inovadora na metodologia de alfabetizar jovens e adultos no Brasil. Realizada em um contexto de extrema desigualdade social, diferente dos métodos tradicionais, a experiência partiu da realidade concreta dos educandos, de suas práticas sociais e de seus problemas vividos, utilizando palavras e temas geradores como ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse processo, a alfabetização foi compreendida como um ato político e cultural, articulado à leitura crítica do mundo e à conscientização dos sujeitos sobre suas condições históricas e sociais.

Do Recife o professor Paulo Freire e os seus companheiros foram para um lugar pequenino, no interior do Rio Grande do Norte. Um lugar no Sertão, chamado Angicos. [...] Pois foi lá que pela primeira vez eles trabalham com muita gente um jeito novo de ensinar as pessoas adultas. E esse “jeito” virou um “método” de alfabetizar gente grande, que mais tarde ficou sendo chamado de: Método Paulo Freire. (Brandão, 2005, p. 17).

Como discutido previamente, Paulo Freire tinha em suas idealizações políticas e sociais, propósitos de igualdade entre os sujeitos e o interesse em utilizar a educação como ferramenta de emancipação e inclusão, a fim de promover a conscientização dos sujeitos sobre si e o lugar que ocupam no mundo.

A experiência de Angicos não tinha como propósito apenas o alfabetizar, mas através do ensino ampliar o horizonte de expectativa dessas pessoas e possibilitar a inclusão e participação ativa no mundo, colocando em prática seus direitos como cidadãos pertencentes a uma sociedade. Nas palavras de Santos, Barbosa e Carvalho (2025, p. 81):

Ora, através do processo de alfabetização/conscientização realizado nas “40 Horas de Angicos/RN”, se realizava, também, o Direito à Educação e à cidadania, uma vez que alfabetizada, a população se tornava também mais “esclarecida” sobre seus direitos e representatividade política, lembrando que, naquela época, apenas as pessoas que sabiam ler e escrever tinham direito ao voto. E assim, alfabetizando-se, os moradores de Angicos/RN detinham as prerrogativas legais da representatividade política, incluindo-se em sua realidade.

Paulo Freire não trabalhava apenas com a decodificação das sílabas ao alfabetizar, tampouco se limitava a ensinar apenas conteúdos mecânicos prontos e sem contextualização. Ao considerar a questão cultural e social de seus educandos, Paulo Freire adentrava em uma dimensão que ia muito além do conhecimento técnico.

[...] os aspectos ideológicos da criticidade presentes na metodologia das “40 Horas” contribuiu para que as aulas de alfabetização se configurassem em aulas de politização, pois a cada “Hora de Aula” os aspectos sociais, culturais, geográficos, históricos e econômico de Angicos/RN eram contextualizados, favorecendo, assim, o desenvolvimento da consciência crítica, e com isso, o fortalecimento do espírito democrático. (Santos; Barbosa; Carvalho, 2025, p. 82).

A abordagem política e social no projeto dirigido por Paulo Freire trazia uma nova perspectiva de vida para os educandos que, como dito previamente, faziam parte de uma classe social excluída, que muitas vezes não acessavam o conhecimento e nem seus direitos básicos como cidadãos. Santos, Barbosa e Carvalho (2025, p. 82) reforçam sobre o acesso aos direitos democráticos no método de alfabetização utilizado por Paulo Freire em Angicos:

Enfatiza-se que tais garantias foram efetivadas na realização da experiência “40 Horas de Angicos/RN”, assinalando que, tratar dessa experiência educativa, pressupõe retomar questões caras ao âmbito democrático, pois não se pode falar em democracia quando o direito ainda não é para todos, ou quando nem todos os cidadãos usufruem de todos os direitos que lhes foram historicamente e legalmente instituídos. Daí, que a instauração desse Projeto de alfabetização para jovens e adultos em Angicos/RN tem caráter inclusivo, como política de alfabetização do governo estadual, nos idos de 1963.

Quando contextualizamos sobre a pedagogia de Freire, quebrando paradigmas e garantindo uma educação para a democracia, um aspecto relevante a se mencionar é que o voto só era possível para quem era alfabetizado. Logo, muitas pessoas pobres não podiam exercer sua cidadania.

Era sobre essa conjuntura de cidade pequena, serviços escassos e número representativo de pessoas adultas ainda não alfabetizadas que se concentraram as ações pedagógicas de Paulo Freire e seu grupo de voluntários. Vale ressaltar, que naquele período, apenas as pessoas que sabiam ler e escrever podiam votar, sendo possível, que esse fato tenha sido a principal razão para se pensar uma política educacional a nível estadual, em torno da alfabetização das pessoas jovens e adultas. (Santos; Barbosa; Carvalho, 2025, p. 84).

Quanto à maneira de alfabetização em si, falaremos mais à frente sobre a utilização das palavras e temas geradores que Paulo Freire utilizava para iniciar suas aulas e sobre o uso dos Cadernos de Cultura Popular. Paulo Freire (1982), no capítulo *O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe*, que está no livro *A Importância do Ato de Ler*, descreve algumas de suas propostas de ensino na alfabetização de adultos durante seu período como assessor do governo na República Democrática de São Tomé e Príncipe, na África. O autor deixa explícita sua intencionalidade política e democrática junto ao governo através do ensino. “O que se quer é a participação efetiva do povo enquanto sujeito, na reconstrução do país, a serviço de que a alfabetização e a pós-alfabetização se acham” (Freire, 1982, p. 46).

Em razão disso, ele organizou, criteriosamente, materiais de ensino para utilizar ao alfabetizar. Paulo Freire (1982) comenta sobre a utilização de Cadernos de Cultura Popular — assim chamados de forma genérica — nos quais se trabalhava a alfabetização no primeiro caderno (incluindo uma parte com exercícios para reforçar o que denominava “Praticar para Aprender”); enquanto no segundo caderno continham textos “escritos em linguagem simples, jamais simplista” Freire (1982, p. 45) sobre toda a cultura do povo e questões atuais do país.

Pode-se dizer que os Cadernos de Cultura Popular elaborados por Paulo Freire e seus colaboradores, “quer para a fase de alfabetização quer para a de pós-alfabetização se caracterizavam por serem materiais desafiadores e não domesticadores” (Freire, 1982, p. 53).

Tomando como exemplo os cadernos utilizados pelo educador na experiência de São Tomé e Príncipe, traremos para análise trechos consistentes de um caderno na etapa de pós-alfabetização:

A primeira página de *Praticar para Aprender* é composta de duas codificações (duas fotografias): uma, de uma das lindas enseadas de São Tomé, com um grupo de jovens nadando; a outra, numa área rural, com um grupo de jovens trabalhando.

Ao lado da fotografia dos jovens nadando está escrito: “É nadando que se aprende a nadar”.

Ao lado da fotografia dos jovens trabalhando está escrito: “É trabalhando que se aprende a trabalhar”.

E, no fim da página: “Praticando, aprendemos a praticar melhor”. (Freire, 1982, p. 54).

Contendo sentenças curtas associadas a fotografias, os educandos recém-alfabetizados já conseguem fazer a leitura dos trechos, e os educadores podem começar promovendo uma reflexão sobre a importância da prática para discutir com os educandos.

Em seguida (Freire, 1982), nas páginas posteriores do caderno, reforça-se a importância da prática, contendo um texto curto sobre o tema e um espaço em branco logo abaixo para que os alfabetizandos escrevam o que desejarem, mas com as palavras sugeridas pelos educadores. “Em todo o Caderno, do começo ao fim, se problematizam constantemente os alfabetizandos para que escrevam e leiam praticando a escrita e a leitura” (Freire, 1982, p. 56).

Seguindo para as próximas páginas, os textos começam a ganhar complexidade, mas sempre de maneira harmônica. Por exemplo:

Na página 11 se propõe um texto mais complexo, mas não extenso, que trata de aspectos da vida colonial e do momento atual da reconstrução nacional. O texto é precedido de algumas palavras que envolvem temas centrais da reconstrução nacional. (Freire, 1982, p. 56).

Nota-se que além da prática constante de leitura e de escrita, o educador reforçava temas pertinentes ao contexto histórico e cultural daquele povo, conforme a proposta inicial junto ao governo, com foco na reconstrução identitária do país.

Ainda sobre a maneira como Paulo Freire trabalhava com os cadernos, seguindo na análise do que chamava de pós-alfabetização, nota-se que era essencial no processo a prática de leitura silenciosa, coletiva e discussão do texto após estas etapas. Veja:

Considerando ainda o caráter oral da cultura, no estado em que se encontra, sugere-se aos animadores que, não apenas com relação a este texto, mas com relação a todos, façam uma leitura primeira, em voz alta, pausadamente,

que deve ser seguida silenciosamente pelos alfabetizandos. Em continuação, que testes prossigam na sua leitura silenciosa durante um certo momento após o qual se começará, de um a um, a leitura em voz alta. Qualquer que seja o texto, terminada a sua leitura, é indispensável a discussão em torno dele. (Freire, 1982, p. 57).

Através dos momentos de discussão do texto, abria-se espaço para o caráter político e social da aprendizagem. Era um momento propício para os educandos se expressarem, se posicionarem e refletirem sobre o tema abordado, trazendo para dentro do espaço suas leituras de mundo.

Conforme avançavam as páginas do caderno, inseriam-se os conteúdos gramaticais, como verbos, porém, “sem nenhuma definição do que é verbo e nenhuma consideração teórica a propósito de seus modos e seus tempos e pessoas [...]” (Freire, 1982, p. 58), e os pronomes “sem que se faça, contudo, nenhuma alusão a princípios gramaticais” (Freire, 1982, p. 59).

Aproximando das páginas finais do caderno, havia o estímulo para os educandos escreverem textos “de antologias de histórias populares” (Freire, 1982, p. 62). Isto porque, segundo Freire (1982), era muito importante que os educandos conhecessem histórias de sua própria educação popular, passadas de geração em geração, geralmente de maneira oral, e que nas palavras do educador tais experiências culturais têm “um papel pedagógico indiscutível” (Freire, 1982, p. 61).

O que Paulo Freire expôs no artigo que retrata o caso de São Tomé e Príncipe, pode ser aproximado da interpretação de Carlos Brandão, notadamente para ampliarmos a compreensão sobre como ele trabalhava o ensino das palavras com os adultos. O professor Paulo Freire, conforme Carlos Brandão (2005), no livro *O Menino que Lia o Mundo*, possuía um “método” para alfabetizar que consistia em círculos de cultura, nos quais “começa os estudos para aprender a ler e escrever com as pessoas na roda, conversando sobre nós e o nosso mundo de cultura e conversando sobre os assuntos dos TEMAS GERADORES” (Brandão, 2005, p. 35).

Desta forma, primeiramente, compartilhavam entre si saberes pessoais e experiências de vida. A partir deste primeiro momento, ao conhecer melhor os alfabetizandos e alfabetizandas, partia-se para o tema gerador.

Pois bem, as PALAVRAS GERADORAS reunidas na “pesquisa do universo vocabular” se reúnem para formar os TEMAS GERADORES. E o que são os TEMAS GERADORES? Podemos chamar também de TEMAS SEMENTE! Eles são os assuntos que as pessoas pensam e usam para conversar quando elas têm idéias. Quando elas querem contar para elas mesmas ou para as outras pessoas os seus pensamentos, as suas opiniões, os seus

sentimentos, os seus sonhos, os seus planos. Tudo isso e tanta coisa mais que se vive, que se sente, que se pensa, que se acha, que se imagina, que se sabe, e que se quer... comunicar. (Brandão, 2005, p. 35).

Neste trecho nota-se a valorização e validação dos saberes prévios e culturais dos educandos, reconhecendo que cada um chega ao processo educativo com um repertório complexo que envolve vivências, percepções, práticas culturais, linguagens e diferentes leituras do mundo.

Para uma melhor compreensão dos leitores sobre este momento de diálogo nos círculos de cultura, que partia do tema gerador e se estendia para questões intrínsecas a ele e iam ganhando complexidade, Carlos Brandão exemplifica:

Vamos ver um exemplo. A palavra TRABALHO gera um “tema” que as pessoas gostam muito de “trabalhar com o pensamento”, no diálogo da roda do círculo de cultura. Elas podem começar cada uma contando para as outras como é o seu trabalho. O que é que ela faz todos os dias. Como foi que aprendeu, como é que ela trabalha, o que é que tem de fácil e de difícil no trabalho dela ... e assim por diante. Depois as pessoas podem começar a pensar sobre “os problemas do trabalho”. Sobre quanto elas ganham pelo trabalho delas e quanto elas acham que deviam ganhar. Falam sobre o “desemprego”, as pessoas que procuram, procuram um trabalho e não encontram nenhum. Daí elas podem passar para o assunto da “terra e do trabalho”. Como era antes o trabalho na roça? Como é que era o trabalho dos homens e das mulheres no campo? Como é que ficou como é agora? Podem conversar muito sobre a “reforma agrária”. Porque é que no Brasil algumas pouquinhas pessoas até hoje têm tanta terra e tanta gente que quer trabalhar não tem nenhuma? Assunto puxa assunto, quando as pessoas são boas pra “botar os pensamentos em volta da roda”. (Brandão, 2005, p. 35).

Este trecho elucida como Paulo Freire dava início ao processo de educação que envolvia criticidade, instigação, questionamentos e reflexão, ao considerar o processo histórico que constitui a vida dos sujeitos, influenciando as relações pessoais e sociais.

Ao partir de uma palavra geradora aparentemente simples como “trabalho”, Freire explorava dimensões que iam muito além do significado da palavra em si. Ela se tornava um ponto de partida para temas mais complexos, ligados à realidade social e suas implicações diretas na vida das pessoas. Este movimento permitia que os educandos refletissem, analisassem e questionassem o espaço de experiência e projetassem horizontes de expectativa.

Considerando estes temas geradores que geralmente eram comuns aos educandos do mesmo círculo de cultura, partia-se para o trabalho com as palavras geradoras dentro do tema. E a alfabetização se dava da seguinte maneira:

Primeiro o animador do círculo sozinho, ou então acompanhado de algumas alunas e alunos, que Paulo preferia chamar alfabetizandas e alfabetizandos, escolhe alguma das palavras geradoras mais fáceis, mais simplezinhas, e começa a fazer desse jeito: Primeiro ele escreve a palavra, com uma letra grande, muito boa, numa cartolina. Vamos fazer isto com a palavra “TIJOLO”? Então ela fica assim, no cartaz: tijolo Depois ele escreve, para mostrar para as pessoas no círculo, a palavra dividida nos fonemas dela, nas suas sílabas. Assim: ti jo lo Depois vem um momento importante. A palavra “TIJOLO”, dividida nas sílabas dela, vai virar a FICHA DE DESCOBERTA. Vejam como: ta te ti to tu ja je ji jo ju la le li lo lu a e i o u Pronto, aí está a FICHA DE DESCOBERTA da palavra TIJOLO. E porque é que ela se chama “de descoberta? Vamos ver quem descobre ... É porque nesse jeito de aprender a ler-e-a-escrever criado pelo professor Paulo Freire, você não aprende a ler vendo e reconhecendo letras, sílabas e palavras que já chegam escritas numa cartilha. Prontinhas. Nada disso. Você aqui não aprende repetindo: “b-a, ba”, b-e, be” e por aí vai. Você aprende a ler descobrindo, “descobrimo palavras”, “descobrimo frases”, “descobrimo idéias”. Descobrimo junto com os outros como é que a nossa língua “pensa” e como é que se pensa com a nossa língua. Isso mesmo! E por aí se vai pouco a pouco descobrimo como as palavras são feitas de partes. E se vai aprendendo a criar de novo as palavras juntando os pedaços das suas partes. Fazendo isso a partir de fonemas, como o “ti” e também de letras, como o “o”. Você aprende a ir reunindo de novo os fonemas e as letras que aparecem separados na “ficha de descoberta”. Daí é uma viagem só: vai viajando nas idéias, vai “assuntando”! o jeito das palavras na cabeça e depois na lousa (que também se chama “quadro-negro”) e vai juntando os “pedaços” e formando as palavras. (Brandão, 2005, p. 37).

Paulo Freire utilizava estas fichas de descoberta que continham o conjunto de sílabas trabalhadas nas palavras geradoras e possibilitavam a identificação e formação posterior de novas palavras. Brandão (2005) diz que Freire repetia devagar e várias vezes os fonemas apontando com o dedo, para que todos conseguissem acompanhar e depois repetiam junto.

Este processo representava uma metodologia diferenciada e inovadora na época, pois não seguia o método tradicional da memorização mecânica das sílabas - que era comum nas cartilhas. A palavra, portanto, deixava de ser um código decifrado de maneira isolada e passava a ter um sentido histórico, social e político. Ao decompor a palavra em sílabas e fonemas, os alfabetizandos aprendiam a reconhecer as estruturas escritas da língua portuguesa e ao mesmo tempo pensar de forma coesa, como instrumento de criatividade, criticidade e consciência.

O momento coletivo no círculo de cultura propiciava também uma participação colaborativa entre os envolvidos. Neste processo de reconstrução das palavras, os sujeitos ao reconhecerem uma palavra nova, participavam de maneira ativa na construção do conhecimento.

Esta leitura crítica na concepção de Paulo Freire abre espaço para que os educandos, ao compreenderem a historicidade de suas próprias experiências,

possam desenvolver a capacidade de imaginar outros modos possíveis de serem ativos no mundo e de transformar a realidade, permitindo pensar o horizonte de expectativa no próprio processo educativo.

Ainda sobre a teoria do conhecimento de Paulo Freire, a alfabetização constitui um processo amplo ao trabalhar com a decodificação, mas para além dela, de maneira adaptada com temas que fazem sentido aos educandos.

Nessa alfabetização crítica postulada por Freire há o desenvolvimento de uma visão lúcida e totalizante da realidade. A alfabetização é um fenômeno abrangente, que vai muito além do aprendizado da leitura e da escrita. Há a assunção de que não há absolutização do saber ou da ignorância. Os alfabetizandos começam a ter consciência do mundo do trabalho e da cultura, compreendendo, portanto, que são detentores de muitos saberes advindos destes complexos. A alfabetização crítica, dialógica e política, é traduzida como uma “ação cultural para a liberdade”. (Noronha e Nobre, 2022, p. 32).

Por esta razão, Paulo Freire (1982) deixou clara a importância de uma estrutura adaptada e direcionada de ferramentas de ensino, e não a utilização de cartilhas padronizadas que podem não fazer sentido para os educandos, reforçando a prática de depositar conteúdo sem desenvolver uma reflexão crítica.

As cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém, a uma espécie de “pecado original”, enquanto são o instrumento através do qual se vão “depositando” as palavras do educador, como também seus textos, nos alfabetizandos. E por limitá-los o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores. (Paulo Freire, 1982, p. 14).

Diferente de seus Cadernos de Cultura Popular, pensados especificamente para um determinado grupo de estudantes de certas comunidades, considerando todo o processo histórico, social e cultural, as “[...] cartilhas nada têm que ver com a experiência existencial dos alfabetizandos” (Freire, 1982, p. 14). Paulo Freire, portanto, idealizou, difundiu e colocou em prática uma maneira de ensinar verdadeiramente efetiva, que foi um diferencial cultural e social na vida de inúmeras pessoas, notadamente de estratos sociais da classe trabalhadora.

Ao relatar em seu livro *Ação Cultural para a Liberdade* o trabalho com a alfabetização de camponeses em assentamentos, Paulo Freire (1982) reforçava a necessidade de proporcionar aquela população um material de ensino que, além de trabalhar com a leitura e escrita, os fizesse reconhecer a estrutura social à qual estavam submetidos. Assim, seria possível superar “[...] o que costumo chamar de

visão focalista da realidade e ir ganhando a compreensão da totalidade” (Paulo Freire, 1982, p. 28).

Destacamos mais uma vez o compromisso ético de Paulo Freire com uma educação abrangente e democrática, sendo disponibilizada e se tornando acessível à todas as camadas sociais, mas principalmente direcionadas às camadas sociais dos trabalhadores. O autor enfatiza a necessidade de relacionar, durante o processo de alfabetização, o ensino da linguagem e da escrita com a realidade para uma aprendizagem verdadeira.

Na alfabetização de adultos, como na post-alfabetização, o domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre linguagem - pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão. (Freire, 1982, p. 24).

Neste trecho de Paulo Freire, percebemos as diversas camadas que, para ele, podem ser trabalhadas e alcançadas caso o ensino seja voltado para a emancipação dos sujeitos, de maneira crítica, criativa e consciente.

Falamos de dimensões que consistem em uma melhor compreensão de si e do mundo; do domínio da linguagem e da escrita; dos saberes científicos; da relação entre os saberes apreendidos e o mundo à sua volta; da valorização cultural; do desenvolvimento de ideias que surgem a partir de uma interpretação coesa, que se expande conforme o sujeito reflete. Neste processo, há uma formação humana que, como já mencionamos, vai além dos conteúdos escolares pré-determinados, focando na totalidade: a dimensão pessoal, social e cultural dos sujeitos.

Assim, na teoria do conhecimento de Paulo Freire fica evidente que a decodificação é apenas uma das camadas que envolvem o aprendizado. Essencial sim, isto é irrefutável, mas é uma das partes. A essência segue na humanização dos sujeitos, no desenvolvimento da autonomia intelectual dos mesmos e na capacidade de reconstruir e ressignificar as palavras e o mundo.

Percebe-se a aplicação prática do que Paulo Freire defendia em suas propostas de educação: a utilização de elementos que fazem parte da própria leitura do mundo dos educandos como parte fundamental do processo de alfabetização e conscientização.

Ao inserir, no segundo caderno, textos que tratavam da cultura popular e das questões sociais e políticas do país, nota-se, por exemplo, a valorização do espaço de experiência — conceito elaborado por Koselleck — que está vinculado àquela sociedade, visto que tais materiais foram elaborados considerando as questões históricas, culturais e políticas nas quais os educandos foram socializados.

Sobre este conceito, muito pertinente atrelado à teoria do conhecimento elaborado por Freire, Koselleck (2006, p. 309) elucida neste trecho o que constitui a experiência na história:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (Koselleck, 2006, p. 309).

Koselleck (2006) traz como categorias históricas, tanto o espaço de experiência quanto o horizonte de expectativa, constituindo-se como conceitos históricos - econômicos, políticos e sociais. “[...] todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (Koselleck, 2006, p. 306).

Freire, ao reconhecer que cada sujeito carrega consigo práticas culturais de sua própria sociedade, experiências pessoais, tradições advindas de gerações passadas e perspectivas geradas a partir de suas leituras do mundo, considera a questão histórica um elemento essencial em sua prática educativa. Ao trabalhar com textos que abordam as temáticas culturais, políticas e sociais do país, Freire não apenas põe em prática sua própria teoria do conhecimento, mas inclui elementos que envolvem o espaço de experiência para reforçar a identidade do povo.

Desta maneira, o espaço de experiência não é apenas reconhecido, mas problematizado e ressignificado. Esta dinâmica proporciona aos educandos uma experiência na qual se veem como participantes do processo histórico que os forma. Freire (1982, p. 46), ao se referir a este processo, diz:

O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos. É a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade, no caso a sociedade são-tomense, recém-independente do jugo colonial, que há tanto tempo a submetia.

Todo este processo no qual Paulo Freire movimenta a educação alinhada a reflexões críticas considerando dentro da história, a leitura do mundo e o espaço de experiência dos educandos, nota-se um caminho que se estende a outro conceito trabalhado por Koselleck: horizonte de expectativa. Vejamos como ele trata da ideia de expectativa:

[...] ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (Koselleck, 2006, p. 310).

Fica claro, portanto, que espaço de experiência e horizonte de expectativa são complementares. “Não propõe uma alternativa, não se pode ter um sem o outro: não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa” (Koselleck, 2006, p. 307).

Considerando esta reflexão de Koselleck aplicada a teoria do conhecimento de Freire, nota-se que o passado que consiste na história de uma sociedade não atua como fator determinante, mas como uma possibilidade de, a partir das experiências adquiridas, ser reorganizado e ressignificado através da leitura crítica da realidade.

3.3 LER O MUNDO E LER A PALAVRA SOB A REFLEXÃO DE FREIRE

O legado de Paulo Freire ultrapassa as contribuições na área da educação, estendendo-se também para aspectos dentro da filosofia e inclusive da sociologia, pela forte concepção política, social e de formação humana do autor. Ou seja, a prática de leitura ou o método de alfabetização é marcada por uma fundamentação teórica, aspecto privilegiado neste item da dissertação.

Freire (2021) atrela à educação formal, princípios éticos e políticos, que embasam uma formação voltada para a autonomia e uma prática libertadora — de expansão do conhecimento, de reconhecimento de si e da sociedade, da produção histórica e cultural existente. A alfabetização de adultos, em sua experiência pessoal, elucidou uma prática não convencional e disruptiva para a época, assim trazendo elementos importantes para compreender uma nova perspectiva nos propósitos educacionais.

Como já exposto e discutido nos capítulos anteriores, Paulo Freire reconhecia a importância de elencar às práticas educacionais e de alfabetização, elementos pertinentes à cultura dos educandos, para que este processo se tornasse mais significativo e consistente. Veja:

[...] a alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante. Esse modo de ver sustenta uma ideia de ideologia que, sistematicamente, antes rejeita do que torna significativas as experiências culturais dos grupos linguísticos subalternos que são, de modo geral, o objeto de suas políticas. Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas reproduzem, transformam e produzem significado. (Freire; Macedo, 2011, p. 178).

O processo que envolve a alfabetização, desta maneira retratada por Freire e Macedo acima, trata-se de um momento para além da compreensão dos signos e da decodificação das sílabas. Inclui, por parte do educador, inserir-se na cultura dos alfabetizandos, partindo das falas e das experiências trazidas por eles dentro deste contexto.

Texto e contexto são conceitos que ocupam lugar de destaque nas escrituras freirianas. Se pretendemos ensinar os alunos a fazerem uma leitura crítica sobre aquilo que leem, é preciso trabalhar texto e contexto, visto que todo texto, verbal ou escrito, é um evento social e comunicativo. (Ferreira, 2016, p. 257).

Este modelo de trabalhar com a leitura na educação, possibilita não apenas a aquisição do conhecimento, mas também contribui para uma crescente afinidade entre educador e educando. Afinidade esta que pode propiciar um ambiente de ensino mais amplo e dinâmico, no qual os educandos se sentem verdadeiramente ouvidos e mais propensos a expressar ideias, inquietações, dúvidas ou até mesmo dificuldades que venham a apresentar.

Fazer relações entre a aprendizagem e os processos históricos e culturais advindos das experiências dos educandos é, para Freire (2011), a dinâmica viva entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Estas duas práticas, como já mencionado, são indissociáveis no processo educativo, principalmente no alfabetizar.

Esta relação entre leitura do mundo e leitura da palavra, segundo Freire (1982), caracteriza-se através de um movimento dialético e contínuo, no qual a interpretação do que é lido se enriquece a partir da compreensão da realidade, possibilitando assim, a transformação da mesma como um ato político.

A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, 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. (Freire, 1982, p. 22).

Nota-se que ler o mundo antecede e dá sentido à leitura da palavra, pois é a partir da experiência concreta, das vivências cotidianas e das relações sociais que o sujeito constrói significados e se torna capaz de interpretar textos de forma consciente e crítica. Segundo Henriques, Guimarães e Rodrigues (2021, p. 149, grifo nosso), “a práxis presente no ler o mundo via a leitura da palavra (signo) é imperativa para a ação transformadora, inclusive para a educação que não muda o mundo sozinha, mas sem ela o mundo não se modifica”.

Ao reconhecer o contexto social, cultural e histórico de seus alunos, o educador contribui para que a aprendizagem ultrapasse os limites da sala de aula e se torne uma experiência de emancipação. A educação, partindo dessa perspectiva, deixa de ser um instrumento de memorização mecânica e passa a ser um meio de transformação, no qual a leitura e a escrita se articulam à reflexão sobre a realidade, isto é, torna-se um educador popular.

Tudo que conhecemos e/ou vivenciamos como parte da nossa experiência diária nos forma como pessoas e nos permite elaborar concepções e ideias acerca do mundo à nossa volta. Tais ideias vão sendo reforçadas ou modificadas, conforme projetamos o horizonte de expectativa e vamos adquirindo experiências novas, em contextos diferentes e diante do que nos é apresentado. E é neste processo que a leitura da palavra se torna um instrumento capaz de ativar uma reflexão mais profunda sobre as concepções previamente adquiridas.

Segundo Paulo Freire (1982), é durante o processo de ensino e aprendizagem que o educador pode proporcionar aos seus educandos a conexão entre leitura do mundo e leitura da palavra, criando aproximações e explorando estas dimensões mais profundamente, para que faça sentido aos educandos e estes se apropriem de fato do conhecimento.

Parafrazeando a afirmação de Freire, podemos dizer que não narramos para nos formar, mas também nos formamos enquanto narramos. Ao narrar construímos processos, movimentos compreensivos e contextuais em torno do como nos tornamos o que somos, como vimos a ser o que somos. (Henriques; Guimarães; Rodrigues, 2021, p. 150).

A postura do educador mediador neste processo é parte essencial da construção dos saberes, da assimilação do conhecimento e da redescoberta de si e do mundo. Assim, é preciso uma conscientização por parte do educador a respeito dos atributos necessários para auxiliar no processo de formação integral dos sujeitos.

Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (2021, p. 19) enfatizou a importância de uma postura ética no processo educacional, afirmando que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. A ética, para o autor, se caracteriza como “ética universal do ser humano”, como um elemento essencial e “absolutamente indispensável à convivência humana” (Freire, 2021, p. 19).

Freire (2021) ressalta que na postura ética deve-se juntamente aparecer o respeito, a coerência no momento da crítica ao outro, a humildade, o compromisso, a responsabilidade, a perseverança. Mas principalmente, em sua essência, o autor deixa claro que defende a ética que

[...] condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (Freire, 2021, p. 17).

Tanto a influência do caráter político quanto filosófico se destacam na concepção de Freire demonstrando que a leitura, para ele, tem como atributo o despertar da consciência de si sobre o mundo, para que o sujeito se torne influente, ativo e transformador da realidade.

Em relatos de Paulo Freire em *Cartas a Cristina* (2015), vemos que sua inquietude com relação às injustiças sociais aparece perante as dificuldades financeiras enfrentadas.

[...] a minha radical rejeição à sociedade de classes, como uma sociedade necessariamente violenta, seria, para tais possíveis analistas, a maneira pela qual se estaria explicitando hoje o “desencontro” afetivo que eu teria vivido na infância. Na verdade, porém, não fui um menino desesperadamente só nem desamado. Jamais me senti ameaçado sequer, pela dúvida em torno da afeição de meus pais entre si como de seu amor por nós, por meus irmãos, por minha irmã e por mim. E terá sido essa segurança o que nos ajudou a enfrentar, razoavelmente, o real problema que nos aflige durante grande parte de minha infância e adolescência — o da fome. (Freire, 2015, p. 43).

Desde cedo, sua leitura atenta do mundo o possibilitou despertar uma consciência política e social sobre as desigualdades que marcam a realidade. Diante deste contexto, enquanto educador, Paulo Freire reconheceu na educação uma possibilidade de promover a conscientização e a transformação social.

Desta forma, notamos que refletir sobre o que se lê, assimilando ideias, ressignificando conceitos e criando conexões mentais capazes de nos fazer avançar crítica e teoricamente, faz parte de um processo de leitura real e significativa, capaz de nos tornar conscientes a ponto de intervir na sociedade, em busca de uma proposta mais justa e emancipatória.

A leitura, portanto, assume um papel essencial no processo de emancipação e conscientização dos sujeitos. E para Paulo Freire, não há como dissociar a leitura do mundo da leitura da palavra nesta proposta emancipatória e de conscientização.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, 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, 1982, p. 34).

Conforme citado por Freire, para o alcance da prática democrática e crítica, faz-se necessário aprender a ler e escrever o mundo, em um movimento dinâmico. Neste contexto, o educador precisa ter consciência da importância de sua atuação como mediador no processo de ensino e aprendizagem, considerando que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que os educandos desenvolvam sua própria capacidade de ler criticamente o mundo.

A curiosidade, o espírito investigativo, a criatividade — quando citamos o processo de aprendizagem que não desassocia a leitura do mundo da leitura da palavra — são aspectos essenciais para desenvolver uma educação verdadeira, plena e autônoma.

Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a

disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade. (Freire, 1982, p. 9).

Paulo Freire (1982) foi enfático em diferenciar a educação que liberta da educação que restringe e limita. A educação bancária, como discutimos anteriormente, reduz o educando a um recipiente passivo, destinado a receber e armazenar informações, isto é:

Como seres passivos e dóceis, pois que assim são vistos e assim são tratados, os alfabetizandos devem ir recebendo aquela “transfusão” alienante na qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade. (Freire, 1982, p. 14).

Enquanto na educação libertadora a proposta é um movimento oposto, reconhecendo o sujeito como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, no qual ensinar e aprender tornam-se parte de um movimento de criação e recriação em um fluxo dialógico entre educador e educando.

[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (Freire, 2021, p. 27).

Freire (2021), ao pontuar a “curiosidade epistemológica” como parte do processo de uma educação libertadora, refere àquela curiosidade que é construída através do exercício crítico de aprender e pode ser incentivada pelo educador.

Ao analisar a curiosidade epistemológica podemos perceber a capacidade de questionar, refletir, transformar ativamente a realidade, tendo a liberdade como condição necessária para que esta floresça, emancipando os sujeitos, voltando-se para a educação libertadora. (Fernandes, 2024, p. 20).

Nota-se que a curiosidade epistemológica é parte essencial do processo de emancipação dos sujeitos, podendo ser estimulada pelo educador. É ela que vai despertar nos educandos o interesse em se aprofundar no conhecimento e fomentar o espírito investigativo. Segundo Fernandes (2024, p. 28), “a curiosidade epistemológica é a da busca indagadora, conscientizadora, dialógica, que faz perguntas e escuta, ela reflete a transformação e a reflexão”.

Considerando, portanto, a *educação libertadora*, é essencial incluir a leitura do mundo associada à leitura da palavra, pois, como vimos, é na experiência com a realidade concreta que o sujeito atribui significado ao texto e consegue abstrair o pensamento em reflexões mais profundas e críticas.

Expondo as ideias desta maneira, ou falando sobre a prática da leitura que implica criatividade, criticidade e autonomia, bem como o estudo ser mediado de forma instigadora a fim de despertar o interesse nos educandos, pode transmitir uma perspectiva errônea desta prática, parecendo um tanto simples, parcial e ilusória. Como se desta maneira o estudo fosse sempre prazeroso, no sentido utilizado por certas tendências pedagógicas prefiguradas no individualismo. Na realidade, Paulo Freire já alertava que estudar não é uma tarefa fácil e nem simples. Pelo contrário, “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (Freire, 1982, p. 9).

Paulo Freire pontuou que “estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las” (1982, p. 12). Logo, o exercício de estudar, quando o educando pratica a leitura da “palavramundo”, é capaz de proporcionar uma experiência que não se limita à memorização daquilo que é lido. Há possibilidades que emergem dando sentido à aprendizagem, criando conexões mentais, sendo aguçadas pela curiosidade e pelo interesse.

Nesta perspectiva, o ato de estudar ultrapassa o mero acúmulo de informações: trata-se de um processo de rigor intelectual e de compromisso ético com o conhecimento. Paulo Freire (2021, p. 21) afirma que “de uma coisa qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitura a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa”. Logo, é responsabilidade do educador criar condições para que o processo de ensino e aprendizagem desperte a curiosidade, estimule o desejo de investigação e ao mesmo tempo valorize as experiências culturais e saberes prévios dos educandos. Contudo, torna-se também essencial compreender que o estudo demanda esforço, persistência e disciplina intelectual, principalmente para desenvolver a criticidade.

A educação libertadora, defendida por Freire, propõe uma prática pedagógica na qual fazem parte a relação dialógica entre educador e educando; o exercício da consciência crítica e a leitura analítica da realidade. Neste modelo de educação, ler a palavra é um ato intrínseco ao de ler o mundo, pois o conhecimento adquire sentido

apenas quando relacionado à experiência concreta dos sujeitos e às suas vivências históricas e culturais.

Assim, a leitura assume um papel central no processo educativo, não como simples decodificação das palavras, mas como um exercício de compreensão e transformação da realidade. Ao ler criticamente, o educando expande sua consciência, interpreta o mundo a partir de sua experiência e se reconhece como sujeito ativo e transformador. Nesse movimento, a leitura se torna uma ferramenta política que possibilita ao sujeito não apenas compreender o texto, mas intervir no mundo a partir do seu conhecimento, sua intencionalidade e sua aprendizagem.

Ao conceito de leitura do mundo e leitura da palavra podemos assinalar alguns termos adjacentes: ética universal do ser humano - autonomia - prática libertadora - cultura dos alfabetizandos - dialogicidade entre educador e educando - ação transformadora - emancipação dos sujeitos - educador mediador - respeito - coerência - consciência de si sobre o mundo - conscientização e transformação social - educação libertadora, plena e autônoma - curiosidade epistemológica - disciplina intelectual - palavramundo - sujeito ativo e transformador.

Estes termos podem igualmente ser visualizados no quadro seguinte:

Quadro 2 – Termos adjacentes ao conceito de leitura do mundo e leitura da palavra

PAULO FREIRE: TERMOS ADJACENTES AO CONCEITO DE LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA

TERMOS ADJACENTES	
	Ética universal do ser humano
	Autonomia
	Prática libertadora
	Cultura dos alfabetizandos
	Dialogicidade entre educador e educando
	Ação transformadora
	Emancipação dos sujeitos
	Educador mediador
	Respeito
	Coerência
	Consciência de si sobre o mundo
	Conscientização e transformação social
	Educação libertadora, plena e autônoma
	Curiosidade epistemológica
	Disciplina intelectual
	Palavramundo
	Sujeito ativo e transformador

Fonte: Elaborado pela autora através da plataforma de Inteligência Artificial ChatGpt.

Paulo Freire, em seu legado, não apenas elencou determinados conceitos às suas concepções sociais e políticas, como também os explicitou com clareza em suas obras descrevendo como inseri-los como práxis, em seu modelo educacional. Desse conjunto, destacamos quatro termos que assumem centralidade no pensamento de Paulo Freire: *liberdade, autonomia, conscientização e diálogo*.

A liberdade, pensando na perspectiva de Paulo Freire, retrata o alcance da consciência do real adquirida pelos sujeitos através da prática educativa crítica e reflexiva, quando não há mais um processo de alienação entre os sujeitos. Pereira (2017, p. 59) afirma:

O pressuposto da educação que pretende atuar para a liberdade dos homens é enfrentar toda forma de alienação. Como em todos os setores da sociedade, sobretudo, naquela regida pelas relações de produção capitalistas, a alienação impede os homens e as mulheres de “serem mais”. A educação bancária, afirma o autor, “mantém e estimula a contradição” e, apesar de seu enraizamento nessas relações, a educação pode ser libertadora. (Pereira, 2017, p. 59).

Somente através de uma prática pedagógica que objetiva a educação plena, humanizadora e emancipatória dos sujeitos se pode alcançar a verdadeira liberdade. Isto porque através da educação libertadora é possível romper com o modelo alienante e opressor da educação bancária, proporcionando aos educandos a capacidade de serem sujeitos ativos no mundo e transformadores da realidade.

A autonomia está intrínseca ao conceito de liberdade, pois é através dela que os sujeitos se conscientizam e tornam-se agentes de sua própria história. “A conquista da autonomia constitui um passo fundamental para o exercício da liberdade, mas a prática dessa liberdade depende do processo social de construção da consciência (de si e do mundo) pelos homens: a conscientização” (Pereira, 2017, p. 73).

Esta conscientização parte do princípio necessário do despertar para a realidade, saindo da inércia alienante, através de uma prática educativa que visa trabalhar com a emancipação dos sujeitos e proporcionar caminhos que os conduzam a refletir, criticar, criar e transformar.

O caminho da conscientização é também o do desenvolvimento dos oprimidos como sujeitos comprometidos com a sua existência. Nesse sentido, Freire (1979) considera a transividade da consciência humana, ou seja, sua condição e possibilidade de modificar-se, deixando a posição acrítica ou transitivo-ingênua, ao ponto de alcançar a maturidade crítica ou a consciência transitiva-crítica. (Pereira, 2017, p. 64).

Assim, finalmente, incluímos nesta dinâmica o diálogo. Essencial em sua abordagem, é através de uma relação dialógica entre educador-educando que se possibilitam as condições para aprofundar os conhecimentos, estreitar laços de respeito mútuo, e mediar o processo de construção da conscientização e do conhecimento de maneira ativa.

Nesta relação dialógica abordada por Freire, há tanto a fala quanto a verdadeira escuta. Mais que um jogo de palavras, o diálogo deve ser a procura pela palavra que, verdadeira (ação e reflexão), pode transformar o mundo” (Pereira, 2017, p. 70).

Nota-se que estes conceitos relacionados à leitura de mundo e leitura da palavra, intrínsecas a um modelo de educação libertadora, se opõem aos conceitos

relacionados à educação do modelo bancário. Seguindo a metodologia de Koselleck, estabelecemos alguns termos antitéticos entre o conceito de leitura crítica da realidade e o conceito de leitura mecânica da palavra: Educação libertadora – Educação bancária; Pedagogia da libertação x Pedagogia do oprimido; Leitura do mundo e da palavra x Leitura da palavra; Conscientização x Alienação; Autonomia x Heteronomia; Professor mediador x Professor narrador/memorizador; Sujeitos ativos e transformadores da realidade x Sujeitos passivos; Educação problematizadora x Educação da obediência; Humanização x Desumanização; Criticidade x Passividade; Leitura crítica e reflexiva x Leitura mecânica; Curiosidade epistemológica x Curiosidade ingênua; Ética universal do ser humano x Ética menor, restrita ao mercado; Educando reflexivo, ativo e questionador x Educando como recipiente passivo; Relação dialógica entre educador e educando x Relação autoritária entre professor-aluno.

Estes termos podem ser vistos igualmente no quadro abaixo:

Quadro 3 – Termos antitéticos

PAULO FREIRE: TERMOS ANTITÉTICOS	
EDUCAÇÃO BANCÁRIA	EDUCAÇÃO LIBERTADORA
 Educação bancária	 Educação libertadora
 Pedagogia do oprimido	 Pedagogia da libertação
 Leitura da palavra	 Leitura do mundo e da palavra
 Alienação	 Conscientização
 Heteronomia	 Autonomia
 Professor narrador/ memorizador	 Educador mediador
 Sujeitos passivos	 Sujeitos ativos e transformadores da realidade
 Educação da obediência	 Educação problematizadora
 Desumanização	 Humanização
 Passividade	 Criticidade
 Leitura mecânica	 Leitura crítica e reflexiva
 Curiosidade ingênua	 Curiosidade epistemológica
 Ética menor, restrita ao mercado	 Ética universal do ser humano
 Educando como recipiente passivo	 Educando reflexivo, ativo e questionador
 Relação autoritária entre professor-aluno	 Relação dialógica entre educador e educando

Fonte: Elaborado pela autora através da plataforma de Inteligência Artificial ChatGpt.

Expusemos no quadro anterior uma síntese dos termos antitéticos a fim de ressaltar que “o conceito serve não apenas para indicar unidades de ação, mas também para caracterizá-las e criá-las. Não apenas indica, mas também constitui grupos políticos ou sociais” (Koselleck, 2006, p. 192). Além disso, assinala este autor, “a história conhece numerosos conceitos opostos que são aplicados de um modo que o reconhecimento mútuo fica excluído” (Koselleck, 2006, p. 192).

Assim sendo, observando os conceitos clássicos expostos por Koselleck, tais como helenos e bárbaros, cristãos e pagãos, buscamos indicar os possíveis termos adjacentes ao conceito de leitura da palavra e os termos adjacentes ao conceito de leitura do mundo e leitura da palavra, os quais serviram para assinalarmos os termos antitéticos existentes. Portanto, este item finaliza o terceiro capítulo, mas também integra a análise da luta em torno da leitura na experiência ocidental e brasileira, da qual Paulo Freire participava na condição de educador como se viu na experiência de Angicos e na posição de escritor como se percebeu nas obras utilizadas nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou realizar dois movimentos. De um lado, mostrar a contraposição da concepção de leitura do mundo e leitura da palavra à leitura mecânica ou à leitura sem refletir criticamente a realidade. De outro lado, indicar como a proposta de Paulo Freire se estabelece como prática de emancipação dos sujeitos e de transformação social.

A análise ocorreu a partir da ideia de trajetória de Bourdieu com a intenção de articular alguns aspectos da vida de Paulo Freire com as questões da leitura. Além disso, em diálogo com Koselleck utilizamos as noções de espaço de experiência e horizonte de expectativa para posicionarmos tanto as críticas de Paulo Freire ao que designou de leitura mecânica da palavra quanto a proposição chamada por ele de leitura crítica da realidade ou de leitura do mundo e leitura da palavra.

O percurso de análise partiu de uma exposição geral ou panorâmica da questão da leitura, na tentativa de apresentar as disputas em torno disso. Apesar desse quadro bastante amplo, entendemos que alguns aspectos ganharam relevância, a saber: os debates acerca da leitura como um processo de luta, isto é, de disputa pela definição do que seja leitura; a existência de diferentes formas ou práticas de leitura, como a prática da leitura individual, da leitura coletiva, da leitura em voz alta, da leitura silenciosa. Neste jogo, ora uma dessas práticas ganhava relevância, ora outra, mas sem deixar de existirem todas elas. Estas práticas foram transportadas ao processo de escolarização do projeto moderno de escola, prevalecendo a tendência de leitura mecânica da palavra.

Neste quadro geral situamos a trajetória de Paulo Freire, notadamente seus posicionamentos em defesa do conceito de leitura do mundo e leitura da palavra. Em dois capítulos procuramos mostrar, de uma parte, as lembranças deste educador em relação às suas práticas de leitura, especialmente porque são memórias autobiográficas de sua longa experiência de professor e de escritor, mas também as narrativas biográficas de membros do seu círculo de sociabilidade. São memórias autobiográficas narradas nos anos 1980 que se reportavam às suas práticas de leitura da infância e da adolescência, mostrando como a leitura do mundo teria ocorrido em sua própria vida antes mesmo de conhecer as palavras. De outra parte, buscamos mostrar a formulação teórica da sua concepção de leitura, apontando tanto uma crítica ao espaço de experiência quanto a sinalização de um horizonte de expectativa

simbolizados no programa de alfabetização de adultos em Angicos e em suas obras de sistematização teórica ou reflexão sobre o que havia acontecido no Rio Grande do Norte e na África.

Esta pesquisa teve seu recorte num período específico da trajetória de Paulo Freire, que foi de 1963 a 1982, pois se privilegiou um olhar ao que ele vivenciou e escreveu sobre a questão da leitura. A partir do diálogo com Koselleck foi possível indicar termos adjacentes ao conceito de leitura mecânica da palavra, conforme síntese do quadro 1 do último capítulo: pedagogia do oprimido – educação bancária – educação opressora - educação instrumental e autoritária - dominação - alienação - leitura mecânica - decodificação das palavras – leitura sem refletir criticamente a realidade - memorização mecânica - formação de sujeitos passivos - seres da adaptação - seres do ajustamento.

Estes termos remetem à crítica de Paulo Freire ao modelo dominante de leitura na história da escolarização, tendência que se transportava aos processos de alfabetização de adultos. Na linguagem de Koselleck, estes termos seriam expressivos do espaço de experiência, isto é, daquilo que Paulo Freire reconhecia como modo predominante de escolarização ou de letramento, objeto de forte crítica e de contínuo combate.

Ao mesmo tempo, Paulo Freire projetava um horizonte de expectativa frente ao espaço de experiência. Assim sendo, ao conceito de leitura do mundo e leitura da palavra foi possível estabelecer alguns termos adjacentes, conforme síntese do quadro 2 do último capítulo: ética universal do ser humano - autonomia - prática libertadora - cultura dos alfabetizandos - dialogicidade entre educador e educando - ação transformadora - emancipação dos sujeitos - educador mediador - respeito - coerência - consciência de si sobre o mundo - conscientização e transformação social - educação libertadora, plena e autônoma - curiosidade epistemológica - disciplina intelectual - palavramundo - sujeito ativo e transformador.

Nos termos de Koselleck, estas palavras simbolizariam o horizonte de expectativa, isto é, aquilo que Paulo Freire reconhecia como modelo adequado de escolarização ou de letramento, objeto de experimentação em Angicos e na África, assim como de forte e contínua defesa.

Além disso, seguindo a metodologia de Koselleck, estabelecemos alguns termos antitéticos entre o conceito de leitura crítica da realidade e o conceito de leitura mecânica da palavra, consoante síntese do quadro 3 do último capítulo: Educação

libertadora – Educação bancária; Pedagogia da libertação x Pedagogia do oprimido; Leitura do mundo e da palavra x Leitura da palavra; Conscientização x Alienação; Autonomia x Heteronomia; Professor mediador x Professor narrador/memorizador; Sujeitos ativos e transformadores da realidade x Sujeitos passivos; Educação problematizadora x Educação da obediência; Humanização x Desumanização; Criticidade x Passividade; Leitura crítica e reflexiva x Leitura mecânica; Curiosidade epistemológica x Curiosidade ingênua; Ética universal do ser humano x Ética menor, restrita ao mercado; Educando reflexivo, ativo e questionador x Educando como recipiente passivo; Relação dialógica entre educador e educando x Relação autoritária entre professor-aluno.

No sentido de Koselleck, estas palavras expressariam o horizonte de expectativa em contraposição ao espaço de experiência, isto é, aquilo que Paulo Freire reconhecia como prática de emancipação e conscientização dos sujeitos ou como superação da leitura mecânica ou da leitura sem refletir criticamente a realidade.

Muito embora esta pesquisa tenha apresentado um recorte temporal específico, consideramos importante assinalar os desdobramentos que ela apresenta aos debates em relação à leitura e à escolarização. Podemos afirmar que a prática de leitura desempenha uma função social essencial em nossa sociedade há séculos, cumprindo com diversas atribuições, que vão desde compartilhamentos de informações, métodos educativos e formas de entretenimento. Através da decodificação dos signos, as pessoas se apropriam de ideias, de conceitos, e podem compartilhá-los exercendo uma forma de comunicação ampla e direta. Logo, podemos dizer que a leitura é essencial para nos comunicarmos, além da fala, pois hoje tudo - desde textos mais complexos e específicos até as mensagens e frases curtas cotidianas - depende do nosso conhecimento para interpretar as informações divulgadas, visto que todas possuem alguma intencionalidade.

Educadores enfrentam hoje um desafio intenso ao tentar aproximar os alunos dos livros. A praticidade digital na palma da mão com todos os tipos imagináveis de conteúdos, os vídeos curtos e atrativos que fazem jovens e adultos ficarem horas rolando a tela do celular, praticamente deixam as pessoas inertes, em um estado de quase hipnose que, se não prestarem atenção, é possível ficar horas presos aos conteúdos altamente viciantes expostos nas redes sociais.

Evitando adentrar em aspectos mais complexos relacionados aos problemas que o mundo digital vem trazendo, precisamos destacar ao menos alguns pontos que impactam diretamente a educação e consequentemente a prática de leitura. A dificuldade em focar nos conteúdos trabalhados; a baixa tolerância à frustração; a atenção que se esvai rapidamente; a falta de interesse ao que não se mostra logo de cara atrativo; o hábito de ler apenas textos curtos e que são do próprio interesse; o vício em buscar conteúdos apenas em formatos de vídeos e ainda assim, vídeos rápidos.

Sem dúvida que existem mais desafios, que se adentrarmos no âmbito da psicologia social e da filosofia, este texto certamente ficaria demasiadamente extenso. Porém, focando nos aspectos citados no parágrafo acima, nota-se um distanciamento do ser humano das práticas que exigem certo “desconforto” necessário. Como Paulo Freire sabiamente disse, estudar não é uma tarefa fácil, e exige comprometimento e dedicação.

A prática de leitura parece estar cada vez mais distante da realidade na nossa geração atual, quando nos referimos a livros inteiros e bem estruturados, independente do gênero; textos políticos, filosóficos e/ou científicos; textos informativos como artigos de jornais, principalmente agora em formato digital. Ou até mesmo textos com interesses diversos como estética, saúde, beleza, esportes, moda, entre outros.

Esse cenário é preocupante, pois a leitura bem estruturada, intencional e objetiva não se limita apenas à habilidade de decodificar sílabas ou à simples compreensão do conteúdo abordado. Ela auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como a construção e organização do raciocínio, e a formação de conexões mentais mais complexas, além de potencializar o foco e a atenção. A prática da leitura também contribui para o desenvolvimento da reflexão e da capacidade de concentração por períodos prolongados, habilidades cada vez mais necessárias em um mundo, como já mencionamos, repleto de estímulos rápidos e superficiais.

Para além das habilidades cognitivas, culturais e sociais que a prática da leitura é capaz de propiciar, torna-se necessário ampliarmos a discussão neste contexto para o conceito de “leitura do mundo” associado à “leitura da palavra” vivenciado e defendido por Paulo Freire. Este educador, através de sua prática de leitura enquanto criança e enquanto adulto como professor, aprofunda seu olhar

crítico para o mundo e para as desigualdades estruturais da sociedade, concebendo a prática da leitura como maneira de emancipação dos sujeitos. Isto porque, ao alfabetizar, Paulo Freire também ensinava a importância de conhecer o contexto histórico, social e a própria realidade de quem com ele aprendia.

Desta forma, a leitura assumia um caráter não apenas instrutivo e culturalmente educativo, mas também político e dialógico, pois ao ler a palavra o sujeito também lia as relações de poder existentes na sociedade e reconhecia-se no mundo como sujeito capaz de intervir ativamente de acordo com suas intencionalidades. Assim, a leitura se expande para um processo de compreensão da realidade e problematização da mesma. Esta concepção de leitura está vinculada à luta de classes, visto que o foco central de sua proposta pedagógica se concentra em atender grupos historicamente marginalizados e socialmente excluídos. Assim, a educação não pode estar desvinculada das estruturas de poder que sustentam a sociedade. Logo, ou a educação é bancária ou ela é libertadora.

Articulando a concepção de leitura elaborada por Paulo Freire ao cenário social atual, percebemos a necessidade de reforçar a prática de leitura nesta perspectiva freireana. Não apenas por proporcionar um desenvolvimento humano, crítico, reflexivo e cognitivo mais favorável, conforme já citamos, mas também porque, no contexto contemporâneo, as plataformas digitais ao mesmo tempo em que ampliam o acesso à informação, também podem funcionar como instrumentos de alienação.

Nesta perspectiva, a leitura é muitas vezes reduzida a títulos nos quais os leitores nem buscam o texto completo, mas recorrem a resumos e a conteúdos fragmentados, o que pode interferir diretamente na capacidade de reflexão crítica e na interpretação de texto. Além disso existe a constante circulação de conteúdos falsos, tendenciosos ou discursos polarizados, que intensifica ainda mais o processo de alienação dos sujeitos.

Um aspecto necessário de se abordar neste contexto, por exemplo, é o surgimento recente e o avanço acelerado das plataformas de inteligência artificial. Nota-se neste processo uma transformação marcante na dinâmica digital, com impactos significativos também nas interações sociais, educacionais e profissionais. Essas tecnologias vêm demonstrando certo potencial para otimizar processos, fornecer informações e auxiliar na criação de conteúdos textuais e artísticos, funcionando como ferramentas complementares ao trabalho humano. No entanto, a

utilização destas plataformas nos faz refletir sobre questões mais complexas, que exigem uma reflexão crítica do cenário atual, principalmente quando consideramos questões como atos de criação e ética.

Outro ponto relevante ao considerar em relação ao uso das Inteligências Artificiais, implica na dependência excessiva da tecnologia. Este hábito constante pode comprometer o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criatividade do indivíduo, impactando diretamente na capacidade do mesmo refletir, questionar e produzir conteúdos originais.

Considerando estes desafios, nos remetemos novamente a Freire e sua proposta em promover sujeitos críticos, criativos e autônomos, o que entra em confrontação direta com a utilização constante das inteligências artificiais de uma maneira excessiva e que aliena o sujeito, reduzindo sua capacidade de reflexão, autoria e criatividade.

Assim, torna-se essencial aos educadores estudar e conhecer essas tecnologias, para orientar de maneira consciente os educandos para que as utilizem de maneira ética, como um suporte, e não como um substituto da criatividade humana.

Considerando este cenário alarmante, precisamos retomar a proposta de Freire com relação à educação e a leitura. Precisamos formar leitores capazes de problematizar fontes, identificar intencionalidades e analisar criticamente os conteúdos acessados. Nesta perspectiva, a leitura se torna, portanto, uma ferramenta de resistência intelectual.

Em um contexto marcado pelo excesso de estímulos, pela cultura do imediatismo e pela atenção que rapidamente se dispersa, formar leitores críticos torna-se uma estratégia fundamental para a construção da autonomia, tão defendida por Paulo Freire. Assim, é essencial que, no ambiente escolar, os olhares dos professores se voltem para a perspectiva de educação e de leitura abordados por Paulo Freire, considerando não apenas a leitura e a escrita decodificada, mas a formação de sujeitos capazes de se reconhecerem na sociedade e de interpretá-la de maneira crítica.

Portanto, o processo educativo, nesta perspectiva, adquire uma prática dialógica, na qual o educando não é um receptor passivo de conteúdos como na educação bancária, mas sim um sujeito ativo e questionador na construção do conhecimento e na sua busca por emancipação, como na educação libertadora.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Adlene Silva. Discursos e práticas higiênicas em grupos escolares (Pernambuco, décadas de 1920 e 1930). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 30., 2019, Recife. *Anais[...]* Recife. 2019, p. 1-17.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENTIVOGLIO, Julio. A história conceitual de Reinhart Koselleck. *Dimensões*, v. 24, p. 114-134, fev./mar. 2010.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. *Educar em Revista*, v. 35, n. 75, p. 283-303, 2019.

BOCK, Ana Maria Bahia.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 74-82.

BOTO, Carlota. Rascunhos da história da leitura escolar: entre Portugal e Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 40, p. e0211242, 2019.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUJLMANN JUNIOR, Moysés (org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire: o menino que lia o mundo – uma história de pessoas, de letras e de palavras*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme Britto; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. “Leitura do mundo” e a educação em Paulo Freire. *Educação & Sociedade*, v. 43, 2022.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fúlvio M. L. Moretto; Guacira Marcondes Machado; José Antônio de Acedo Soares. São Paulo: Ática, 1997.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary del Priore. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 1999.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2004.

CHARTIER, Roger; SANTOS, Andréa Pereira dos; DUMONT, Lígia Maria Moreira. *Livro, mundo digital e leituras: práticas e apropriações*. Goiânia: Editora UFG, 2022. 115 p.

CHARTIER, Roger. *Um mundo sem livros e sem livrarias?* Organização de Guiomar de Grammont. São Paulo: LetraViva, 2020.

CORDEIRO, Marcella Matos. Paulo Freire e Attico Chassot: a importância do popular. In: RAMOS, Bruna Sola da Silva (Org.). *Paulo Freire e a pesquisa em educação*. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016. p. 223-235.

DENIPOTI, Claudio. Apontamentos sobre a história da leitura. *História & Ensino*, n. 2, p. 81-91, 1996.

FERNANDES, Yasmin Chritie Ueno. *O papel da curiosidade na educação dialógica de Paulo Freire*. 2024. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

FERREIRA, Magda A. Lombardi. Paulo Freire e Attico Chassot: a importância do popular. In: RAMOS, Bruna Sola da Silva (Org.). *Paulo Freire e a pesquisa em educação*. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016. p. 255-277.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 91. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 70ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KLEIN, Ligia Regina. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, 2012, João Pessoa. *Anais [...]* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

HENRIQUES, Eda de Oliveira; GUIMARÃES, Heriédna Cardoso; RODRIGUES, Verônica Fabiola Neves. Paulo Freire e pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos entre leitura do mundo, de si e de trajetórias de formação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 145-158, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/62031>. Acesso em: 9 nov. 2025.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-RJ, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

LAHUERTA, Milton. O século XX brasileiro: autoritarismo, modernização e democracia. In: AGGIO, Alberto; LAHUERTA, Milton (org.). *Pensar o século XX: problemas políticos e história nacional na América Latina*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 217-257.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: UNESP Digital, 2019.

LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. *Pro-Posições*, v. 30, p. e20180024, 2019.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, Lopes, R. E. et al. *Juventude pobre, violência e cidadania*. São Paulo: Saúde e Sociedade, v. 17, n. 3, p. 63-76, 2008.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOREIRA, Fernando Diniz; SARAIVA, Kate. “Dos subúrbios coloridos aos horizontes molhados”: A expansão urbana do Recife nos anos 1920. *Urbana: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade*, Campinas, v. 12, p. 1-40, 2020.

NORONHA, Isabelle de Luna Alencar; NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. A leitura essencial, uma abordagem freiriana. *Linha Mestra*, n. 47, p. 29-36, maio/ago. 2022.

PEREIRA, Fábio Inácio. *O educador como intelectual orgânico nas concepções político-pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire: um desafio*. 2017. Tese de

doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de André Telles. São Paulo: Editora 34, 2021.

SANTOS, Luciana Martins Teixeira dos; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz; CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Paulo Freire e a experiência de Angicos/RN: democratizando o saber/conhecimento em 40 horas. *Revista Educação Inclusiva – REIN*, v. 10, n. 1, 2025. Dossiê: Da barbárie e esgarçamento da democracia à urgente inclusão de políticas igualitárias.

SELLARO, Lêda Rejane Accioly. Educação e modernidade em Pernambuco: renovação do ensino público (1920/1937). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” HISTEDBR, 6., 1997, Campinas. *Anais[...]* Recife: UNICAMP, 1997, p. 491-505.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4). p. 7-7.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.