

## Freire e a leitura crítica: uma perspectiva emancipatória

Wandréa Cosme Silva Santos 

Maria Aparecida Pacheco Gusmão 

---

### Resumo

---

O presente artigo tem como objetivo analisar o conhecimento acerca dos conceitos de autonomia e emancipação do sujeito, problematizando e compreendendo a relação entre a educação e o processo emancipante do estudante do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA). Para tanto, discorre-se sobre as concepções de Kant (2009) e Freire (2010), que consideram o “esclarecimento” essencial no processo emancipante. Apresenta-se e discute-se sobre o interesse da burguesia no controle das classes populares e o campo do gerenciamento da educação. Na sequência do texto, argumenta-se sobre a importância da criticidade da leitura e da escrita para ampliação da autonomia dos educandos dessa modalidade da educação básica. Nesse contexto, os estudos sobre emancipação de Freire (1989, 1999, 2005, 2010) constituem o principal referencial analítico. A análise desenvolvida permite inferir que o exercício da leitura e da escrita, numa perspectiva emancipatória, é uma prática relevante para desenvolver o pensamento crítico-reflexivo e, conseqüentemente, a autonomia do estudante dessa modalidade da educação brasileira.

**Palavras-chave:** Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Emancipação. Leitura e escrita. Proeja.

## **Freire and critical reading: an emancipatory perspective**

**Wandréa Cosme Silva Santos**

**Maria Aparecida Pacheco Gusmão**

---

### ***Abstract***

This article aims to analyze the knowledge about concepts of autonomy and emancipation of the subject, problematizing and understanding the relationship between education and emancipating process of the student of Proeja (National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education /EJA Modality). To that end, it discusses conceptions of Kant (2009) and Freire (2010), who consider “enlightenment” essential in the emancipating process. It presents and discusses the interest of the bourgeoisie in controlling low income class and the field of education management. Following the text, it is argued about the importance of the criticality of reading and writing to increase the autonomy of students in this modality of basic education. In that context, Freire's studies on emancipation (1989, 1999, 2005, 2010) constitute the main analytical framework. The developed analysis allows inferring the exercise of reading and writing, in an emancipatory perspective, is a relevant practice to develop critical-reflective thinking and, consequently, the student's autonomy in that modality of Brazilian education.

**Keywords:** Education of youth people and Adults. Emancipation. Reading and writing. Proeja.

## Introdução

Este artigo é resultante da dissertação intitulada “Cronotopia em ‘quarto de despejo – diário de uma favelada’ no Proeja: (co)enunciação, letramento literário e emancipação”, vinculada ao Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem do Letramento, da Leitura, Escrita e Reescrita de Textos (GPELLER), na linha de Pesquisa Ensino, Linguagens e Diversidades do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Numa sociedade na qual o domínio da leitura e da escrita abre portas, tanto quanto a falta de apropriação de tais habilidades as fecham, a escola é um cenário no qual um sem-número de situações complicadas se revelam na composição da vida estudantil. No convívio com o estudante da Educação para Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (Proeja), muitas dessas complicações se descortinam, dando-nos uma percepção, aproximada, do enfrentamento pelo qual esse estudante passa cotidianamente.

Tais vivências circunstanciais, denominadas situações-limites no conceito freireano, são superadas quando se realiza o inédito-viável. Este termo está relacionado à superação de obstáculos (situações-limite) que surgem em nossa vida pessoal e social. Quando percebidos (percebido-destacado) agimos para superá-los. É esse movimento, baseado na *práxis*, que caracteriza o inédito-viável, comportamento recorrente e familiar ao estudante da EPJA/Proeja, um direito à sua formação.

A EPJA possui finalidades e funções peculiares, dentre elas, a reparação de uma dívida social para com um sem números de jovens, adultos e idosos que, por circunstâncias socioeconômicas adversas, enquanto colaboravam (e colaboram) para o estabelecimento da riqueza e obras públicas da nossa sociedade, perderam (e perdem) a oportunidade de acesso e domínio da leitura e da escrita como bens sociais, dentro ou fora da escola (BRASIL, 2000). Pensando em tornar efetivo o compromisso com a EPJA, na perspectiva do ensino-aprendizagem, faz-se imprescindível atrelar a programação das atividades didáticas às necessidades reais do estudante, considerando suas vivências e conhecimento de mundo.

Assim sendo, é preciso compreender, ainda, que a escola, além de lugar para a aprendizagem e a construção de laços de confiança, representa um campo de labuta para o trabalhador-estudante. Por esta razão, transformá-la em um espaço interessante para aprendizagem, satisfação e acolhimento é fundamental, porque resistir ao cansaço no final do dia e não se entregar ao sono em sala de aula consistem em parte da luta diária da maioria desses estudantes. Neste sentido, a escola deve ser o espaço do despertar do corpo e da alma, trazendo consigo uma programação empolgante, centrada na realidade dos seus principais atores, por isso, útil, necessária e acessível.

Reconhecemos que a falta de letramento, numa sociedade grafocêntrica como a nossa, restringe, sensivelmente, o acesso do indivíduo aos pressupostos da cidadania. Mediante essa realidade, é função da educação escolar contribuir para que o estudante da EPJA/Proeja desenvolva a competência para o uso proficiente da linguagem nos diversos contextos nos quais ela se faz essencial. Desta forma, estará, a escola, capacitando o sujeito para a leitura crítica-reflexiva, e, por conseguinte, conduzindo-o ao exercício pleno da sua cidadania.

Compreendemos com Freire (1989) que a interpretação do texto, a ser alcançada por sua leitura crítica, pressupõe a percepção das relações entre o texto e o contexto. Dessa compreensão, deriva a condição de intervir criticamente na realidade, o que se presume condição emancipatória. Neste sentido, ler não é tão somente decifrar códigos linguísticos, mas interpretar o mundo, pode interferir no mundo pela ação. É tomar consciência, numa interação dinâmica, na qual encontram-se vinculadas linguagem e realidade.

Por concebermos a leitura indispensável ao processo emancipante do indivíduo, o ensino da leitura literária no Proeja emerge como instrumento facilitador do envolvimento com a palavra, a partir da própria palavra. Nesse exercício, a potencialidade do caráter formativo da literatura se efetiva e contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica-reflexiva do estudante, conduzindo-o à superação da menoridade.

### **Emancipação e educação: uma relação nem sempre respeitada ou concretizada no âmbito escolar**

Buscando apropriar-nos do conceito de emancipação, recordemos o século das luzes, quando o Iluminismo representou um momento de contestação dos dogmas religiosos dominantes, do regime político e econômico, em favor da valorização da razão, portanto, contra a ignorância, ocasionando na sociedade alterações de ordens sociais e culturais. Desde então, a busca por uma sociedade moderna emancipada, constituída por indivíduos autônomos, é pleiteada. No texto do filósofo Immanuel Kant, “*Resposta a pergunta: que é iluminismo?*”, datado de 1783, essa preocupação se faz mais evidente.

Para Kant (2009), pensar é um exercício da autonomia, uma atividade que exige coragem para sua execução. No seu ensaio, ele define ser o iluminismo “[...] a saída do homem da sua menoridade [...]. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 2009, p. 09), ou seja, o que falta ao sujeito, segundo esse filósofo, se não é o entendimento, é o destemor. Kant (2009) contrapõe que este estado de preguiça ou covardia, difícil de superar individualmente, não encontra a mesma resistência na coletividade que pode esclarecer a si mesma, sobretudo se lhe for dada liberdade.

Em conformidade com a concepção freireana, o indivíduo não pode aprender a ser ele mesmo, a desenvolver sua autonomia sem sofrer o processo de amadurecimento que se dá no dia a dia, mediante suas escolhas e a aceitação das consequências esperadas, pouco esperadas

ou inesperadas. Consoante com Freire (2010, p. 106), “[...] é decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim”. Percebemos aqui, na figura do pai e da mãe, aquele “outrem” kantiano do sujeito da menoridade que, por medo ou acomodação, opta por não decidir. Em sintonia com Freire (2010) entendemos que

[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (FREIRE, 2010, p. 107).

Conduzir a humanidade ao esclarecimento gradativo por meio da razão faz parte da proposta do Iluminismo. Em consonância com o pensamento kantiano, também voltado para o “esclarecimento”, o século das luzes atribui à educação considerável importância. Daí, depreende-se a ideia da educação como formadora do ser humano.

Nesse ínterim, a Escola Tradicional, decorrente da ascensão da classe burguesa ao poder, surge baseada na ideia de uma sociedade harmônica, na qual a marginalidade é a distorção que deve e será corrigida pela educação. A burguesia via na falta de conhecimento a razão da marginalização. Sendo assim, a pedagogia tradicional concebe a universalização da educação como direito, mas compreende a prática de ensino/aprendizagem como uma ação de transferência sistematizada dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Essa forma de ensino, denominada por Freire (1996) de educação bancária, limitava a reflexão e prejudicava o desenvolvimento da autonomia do sujeito, uma vez que os conteúdos eram trabalhados de forma narrativa e sem conexão com a realidade do estudante.

Nesse modelo pedagógico, o professor é o detentor do saber e o estudante, o ser passivo pronto para decorar conteúdos. De encontro à tal concepção, Freire (1996) afirma que quem ensina também aprende e vice-versa, sendo assim, saber ensinar não significa transferir conhecimento, mas possibilitar ao estudante tornar-se sujeito da produção ou construção do seu próprio saber. Para tanto, a concepção freireana defende que é preciso aprender caminhos (métodos) para o exercício da docência em favor dessa autonomia.

Em conformidade com esse ponto de vista progressista, Paulo Freire insiste:

[...] este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 47).

Ainda no início do século XX, a burguesia começa a acenar para uma reforma na educação. Uma vez que havia garantido sua hegemonia e poder, os pressupostos da escola tradicional já não serviam às suas propensões. Segundo as argumentações da classe burguesa,

a escola tradicional era a responsável pela fragilidade da educação; no entanto, a partir da reforma, a escola seria capaz de corrigir tais fragilidades. Neste contexto, já não fazia sentido a universalização da educação. Logo, educar as camadas populares deixava de fazer parte dos interesses burgueses.

Isso ocorre no momento em que a classe burguesa percebe que a hegemonia da escola tradicional não consegue garantir uma ordem democrática consolidada, ou seja, a classe popular, esclarecida, não manifestava suas decisões, consoante os interesses da burguesia. À medida que a participação popular acontece, sobressai a diferença e a incompatibilidade de interesses das classes (SAVIANI, 1999).

Diante dessa realidade, a classe dominante concluiu que a escola não estava exercendo seu papel como deveria, os dominados não dispunham de condições para participar do processo democrático e, por esta razão, a reforma se fazia necessária. A elite desejava (e ainda deseja) um país democrático, mas para ela mesma. Assim, a nova teoria defendia a ideia de que uma escola de qualidade para poucos seria melhor que uma escola de baixa qualidade para muitos (SAVIANI, 1999).

Com essa visão, num movimento contrário à universalização do ensino, a Escola Nova acentuou o problema da marginalidade. Em decorrência do seu inerente fracasso, observa-se, de um lado, o esforço em desenvolver uma Escola Nova Popular, com destaque para as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, e do outro, o despontar da pedagogia tecnicista, como resultado da radicalização dos métodos pedagógicos, presentes no escolanovismo, e da eficiência instrumental.

Na trilha do pensamento freireano, encontramos a preocupação com os excluídos, “os condenados da Terra” e, em paralelo, com o estudante da EPJA. Jovens, adultos e idosos, trabalhadores, ainda que sem emprego, representados na figura do indivíduo que impedido de frequentar a escola em idade regular, por motivos já pontuados, percebe a educação como oportunidade para uma melhor colocação no mundo do trabalho ou ainda, a realização de um sonho pretérito: ser estudante. São seres apinhados de verdades e carências, aparentes ou não, detectadas, também, a partir da convivência afetuosa e respeitável.

Leite (2013), ao caracterizar os jovens e adultos alfabetizando da EPJA, traça um perfil que também reflete apropriadamente o estudante do Proeja. Este, apesar de se encontrar num grau mais avançado de ensino, ainda deixa perceber ao olhar cuidadoso e amável do professor, as marcas latentes da usurpação sofrida em seus direitos mais básicos e primordiais, dentre eles, o direito de ser.

Tanto os jovens quanto os adultos que frequentam as salas de alfabetização da EJA apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional durante a infância. É comum o relato de alunos apontando que tal situação foi determinada por condições econômicas e sociais desfavoráveis [...] mas também é visível a discrepância existente entre a forma como a escola se organizava e o trabalho pedagógico desenvolvido, produzindo impactos

afetivos negativos que acabaram gerando nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa autoestima (LEITE, 2013, p. 52).

As narrativas são muito semelhantes: a interrupção dos estudos na infância, devido à necessidade de auxiliar aos pais na renda familiar; o cansaço físico depois do trabalho, aspecto que ainda hoje (na vida adulta) precisa ser vencido; a distância de casa para a escola, somada à ausência de transporte são alguns dos fatores comuns ao estudante do Proeja e refletem, de forma muito intensa e diversa, em sua postura em sala de aula.

A falta de escolaridade atrelada à realidade desse estudante adulto-trabalhador repercute uma visão equivocada e preconceituosa, proveniente da elite, que o caracteriza como um indivíduo desprovido de saber e, mais grave, sem competência para o aprendizado. Discordamos com Cavaco (2016, p. 952) dessa percepção, uma vez que “[...] os adultos não escolarizados são portadores de saberes, que adquiriram ao longo do seu percurso de vida e lhes garantiram a inserção no contexto familiar, profissional e social”. No tocante à aquisição do saber, a autora declara que “[...] o processo de aprendizagem é algo natural no ser humano e fundamental para a vida em sociedade” (CAVACO, 2016, p. 955), desta maneira, é resultante da imprescindibilidade de apresentar respostas, perante os desafios e imprevistos impostos pelo cotidiano. Logo, não deixa de ser uma questão de sobrevivência.

Ao concebermos a aprendizagem ao longo da vida como um processo natural, coadunamos com Freire (2010) que reputa o homem um ser em perene estado de acabamento, propenso à constante evolução, a partir das relações sociais. Apesar de admitidos o potencial formativo das experiências da vida e a preponderância do outro e do contexto social neste processo, Cavaco (2016), respaldada nos estudos de Dominicé (1988), ratifica que é sempre o sujeito quem decide como apreende essa participação externa, decorrente das experiências sucedidas em todos os espaços e tempos da vida.

Ainda, ancoradas em Cavaco (2016), ressaltamos que nem todas as experiências da vida resultam em conhecimento. A fim de que a aprendizagem se realize é indispensável a reflexão acerca da vivência com o propósito de apreender o sentido do vivido. Em outras palavras, “[...] para realizar aprendizagens a partir da experiência é necessário atribuir sentido às experiências, ou seja, reflectir [sic] e tornar conscientes as experiências de vida, só nesse sentido é que se pode falar de formação experiencial” (CAVACO, 2016, p. 956).

Freire (1999), interessado na conscientização, inserção social e política do estudante adulto, propõe uma educação para o despertar das potencialidades do sujeito, tornando-o um sujeito autônomo, autogestor de si mesmo. Neste prisma, a educação não pode deixar de ser concomitantemente “[...] uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se” (FREIRE, 1999, p. 8). Sendo assim, esta concepção educacional exige uma “pedagogia da liberdade” que não pode se dar afastada da realidade do sujeito que luta por libertar-se. Neste sentido Leite, diz que



[...] as propostas atuais, consideradas progressistas, reconhecem que o homem é um ser inacabado, devendo estar sempre em processo de formação, ou seja, deve aprender e educar-se, durante toda a vida, visando os direitos humanos, em favor de uma sociedade solidária e sustentável, o que significa que as políticas educacionais devem prever campos e espaços de educação para além da perspectiva escolar, sempre envolvendo novos temas, novos problemas e novos sujeitos (LEITE, 2013, p. 23-24).

A educação, ato de amor e de coragem, é instrumento para intervenção na realidade, a partir da capacitação do sujeito, naturalmente político (FREIRE, 1999). Além de colaborar na apreensão dos conteúdos ensinados e aprendidos, tal intervenção, também em conformidade com Freire (2010, p. 98, grifo do autor), “[...] implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante, quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas”, não poderia ser neutra, uma vez que a neutralidade em si mesma já demonstra uma escolha, uma tomada de decisão.

Na ótica freireana, segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 293), o processo emancipatório “[...] decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos”. Educadores progressistas, devemos esclarecer ao estudante, aquele que pretendemos conduzir à emancipação, que sua realidade não é resultante de fatalidade. As desigualdades sociais ou crueldades sociais, como às vezes se apresentam, a exemplo da miséria profunda em nossa sociedade, são imoralidades, não fatalidades (FREIRE, 2010). São resultados de uma sucessão de escolhas de uma classe “superior” que espolia sem preocupação a classe trabalhadora, abastada de famintos. Famintos por educação, por conhecimento, numa linguagem bem própria da classe menos favorecida, por um lugar ao sol, que, aparentemente, nasce para todos.

O estudante do Proeja, estudante das classes populares, deve reconhecer-se como um ser político, inacabado, condicionado, mas não determinado ao fatalismo, e a escola como espaço para sua formação. Numa postura crítico-reflexiva, o conhecimento lhe subsidiará nas interpretações do mundo que o cerca. Ciente da realidade, esperamos que ele se indigne e sua indignação se transforme em instrumento de intervenção no mundo. Para tanto, o estudante precisa estar seguro para encorajar-se a abrir mão da sua menoridade, pois se a liberdade não dispensa a autoridade, esta tem prazo para perdurar, cedendo espaço, na “madureza” do sujeito, à autonomia do próprio sujeito.

Consoante com o pensamento freireano a consciência do inacabamento é que impulsiona o sujeito num incessante movimento de busca, de “ser mais”. Freire (2010, p. 53) pontua: “esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. Essa consciência do próprio condicionamento e o reconhecimento das situações-limites, que



oprimem e negam a humanização do ser, devem ser o impulso para novos sonhos de libertação e fomento da esperança, num movimento de superação e transformação da realidade concreta no qual o ser inconcluso, respondendo a sua vocação natural, permanece em processo de ser mais (FREIRE, 2005).

Inserido nessa realidade, o ensino técnico profissionalizante não pode perder de vista a formação integral do sujeito, cedendo às imposições do capitalismo opressor. E o educador progressista precisa fazer escolhas caracterizantes do seu posicionamento autônomo, responsável e consciente, a exemplo de Freire:

[...] não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...] (FREIRE, 2010, p.102-103).

Querendo ou não, o professor serve como exemplo ao estudante. Esse exemplo em si mesmo é um exemplo político e ideológico. Não sejamos omissos, convocou Freire (1999, p. 97) a prática educativa “[...] não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Sejam, portanto, bons exemplos, motivando o estudante à conquista da própria autonomia, cientes, nós e ele, de que somos seres em processo de formação contínua e ininterrupta e de que tomar decisão pressupõe atitude ética, política, responsável, conquistada no dia a dia, todos os dias, à medida que amadurecemos e abandonamos a nossa menoridade.

### **A percepção freireana da leitura como instrumento de emancipação do estudante do proeja**

O projeto de letramento literário se encaixa na proposta filosófica da Educação Continuada, na medida em que propõe por meio da interação com o texto - adequado ao contexto do leitor, respeitando o seu contato inicial com os literários - fomentar no estudante do Proeja a reflexão acerca da sua condição de sujeito no mundo, do seu posicionamento diante das vicissitudes da vida, conduzindo-o à análise antecipada e crítica das possíveis consequências das suas escolhas, e de outras contingências que ele possa espontaneamente pontuar, considerando texto e contexto.

Bem como a alfabetização de adultos requer a conscientização, também o letramento literário há de se debruçar nesse exercício. Distanciando-se de uma leitura puramente abstrata, o leitor exige um contexto palpável que o ajude “[...] a se conscientizar em torno de uma problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, [então] se

instrumentalizará para suas opções". E nessa leitura ativa, crítica e coletiva, mergulhado na própria realidade, para um processo construtivo da sua emancipação, deve ser "[...] capaz de emergir dessa realidade de maneira humanizada, criadora, libertadora" (SANTOS; CASTRO; ARAÚJO, 2020, p. 5), consciente da sua condição de animal político.

Assim sendo, na concepção freireana, ler vai muito além da decifração de códigos, exige em primeira ordem a interpretação crítica do entorno, do mundo no qual o sujeito está inserido e deve participar ativamente para sua construção/transformação. A compreensão do texto, com base na leitura crítica, perpassa o entendimento das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989), entre linguagem e realidade. Na opinião de Martins (2004, p. 23), "[...] ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos dos outros". É por meio dessa leitura crítica, que pensamos contribuir para a construção da cidadania e emancipação do nosso estudante leitor.

Na obra "*Pedagogia: diálogo e conflito*" de 1995, em parceria com Gadotti e Guimarães, Freire, de modo bastante pessoal, imprime seu ponto de vista sobre esse tema.

[...] a leitura crítica implica, para mim, basicamente, que o leitor se assume como sujeito inteligente e desvelador do texto. Nesse sentido, o leitor crítico é aquele que até certo ponto 'reescreve' o que lê, 'recria' o assunto da leitura em função dos seus próprios critérios [...] [a leitura crítica] é aquela que fundamentalmente sabe situar num contexto o que está sendo lido (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 86).

Depreendemos daí, que uma leitura crítica demanda uma reflexão subjetiva, no que concerne ao texto. Conforme esse raciocínio, o leitor aciona suas experiências vivenciais e as suas concepções para auxiliá-lo na (re)construção dos sentidos, nesse movimento, relaciona o texto às circunstâncias reais e, em maior ou menor grau, mediante a sua análise pessoal, considera as impressões do autor e do contexto.

No que se refere à leitura que se pretende desenvolver com o estudante do Proeja, a partir da constatação de que a leitura crítica reivindica a apreensão entre texto e contexto e entre linguagem e realidade, é fundamental que o professor adentre o mundo do estudante para familiarizar-se com a essência dos seus sonhos, frustrações, dores, receios e dificuldades, reais ou imaginárias, pois se existe preocupação com a aprendizagem do estudante, o professor carece assegurar-lhe ambiente propício ao desenvolvimento das suas habilidades na construção do conhecimento, rumo à emancipação. É fundamental, portanto, que o educador conheça o pensamento do mundo das classes populares, mais que isso, seja leitor competente daquela realidade, pois, como assevera Paulo Freire,

[...] como educador preciso de ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas

com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito (FREIRE, 2010, p. 81).

Ao pontuar que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire (1989, p. 9) antecipava uma reflexão que, mais tarde, outros autores viriam a mencionar efusivamente. A exemplo:

Alberto Manguel, em uma história da leitura (1996), chama a atenção para o fato de que a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. [...]. Em todos esses gestos, está a leitura, ou, como diz o autor, ‘todos eles compartilham com os autores de livros a arte de decifrar e traduzir signos’ (COSSON, 2021, p. 38).

A despeito da neutralidade, a leitura pode passar por simples pretexto de adequação do sujeito na sociedade. Por outro lado, Pedro Demo salienta que a leitura

[...] pode abrigar imensa potencialidade política, se abarcar a habilidade de confrontar-se com a realidade, desconstruindo-a e reconstruindo-a, sob o signo do saber pensar. Na história sempre foi assim: *os sistemas socioeconômicos e políticos não têm medo do pobre com fome; têm medo do pobre que sabe pensar*. Segue daí o cultivo da ignorância popular para que os privilégios históricos sejam mantidos/alargados (DEMO, 2006, p. 46, grifo nosso).

Logo, saber ler significa saber pensar, saber decidir. A leitura deixa de ser pretexto e torna-se instrumento fundamental no combate à ignorância, pois, “[...] pode contribuir para que o marginalizado, entendendo criticamente sua condição histórica, aprenda a confrontar-se com ela como sujeito, não esperando a solução dos algozes” (DEMO, 2006, p. 46), despertando, finalmente, da falácia das fatalidades que os têm abatido.

Nessa perspectiva, a leitura não existe desvinculada da (re)escrita. Como enuncia Freire (2000, p. 41), “[...] não é possível dicotomizar ler de escrever”, porque ao inteirar-se do texto, o leitor crítico-reflexivo se apodera da substantividade do lido e se torna capaz de (re)escrevê-lo, e melhor ainda, de transformá-lo para algo ainda não escrito por ele. No mesmo viés, Gusmão (2010, p. 66) assegura que “[...] a compreensão das ações/reflexões pedagógicas em eventos de (re)escrita de textos repousa nos conceitos de transformação e totalidade, numa perspectiva que se quer crítica-reflexiva, expressando o significado da realidade”. Para nós, o ensino de leitura literária no Proeja não pode perder de vista esses pressupostos.

O vínculo existente entre linguagem e realidade, mencionado anteriormente, é tão natural quanto respirar. No entanto, quando paramos para prestar atenção à nossa respiração, comumente nos embarçamos. Imaginem o nosso estudante do Proeja sentindo a necessidade de voltar sua atenção para a maneira como se expressa na oralidade e, principalmente, na

escrita. Conhecedor dessa realidade desconcertante, Freire (2010, p. 30) propõe “[...] estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”, e pontua que o diálogo entre o conhecimento de mundo do aluno e os saberes escolares ratifica o ato de aprender, que apesar de apresentar aspectos da individualização, nunca é individual. Leite compartilha de ideia semelhante, para ele

[...] a área da EJA parece ser, por excelência, uma instância que exige um cuidado extremo no planejamento das condições concretas de ensino, no sentido de garantir um ambiente afetivamente favorável para os alunos, visando ao estabelecimento de vínculos de ‘aproximação’ com os conteúdos e práticas desenvolvidos (LEITE, 2013, p. 52).

Ao longo do tempo, a sociedade letrada sabendo reconhecer o potencial da linguagem como instrumento de controle e dominação, tem feito uso estratégico desse saber. Não por acaso, os investimentos na área educacional, ao longo da história, têm priorizado a minoria, perpetuando a subjugação da classe popular e proletária que, em grande parte, encontra-se despreparada para competir, quando o campo da linguagem exige, cegamente ou não, a obediência à norma culta.

Muitas vezes, conduzido à resignação e ao silêncio, o dominado desconhece as estratégias do dominador, o poder ideológico do discurso, o valor próprio da concatenação das palavras, proveniente do domínio da leitura e da escrita. Talvez, nem suspeite, como menciona Larrosa (2002, p. 21), de que “[...] as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simples palavras, algo mais que somente palavras”. Assim, ser escolarizado, numa sociedade grafocêntrica e desigual como a nossa, sempre pode resultar em privilégios. É impreterível que a escola se posicione, de modo a garantir ao estudante do Proeja acesso e compreensão da leitura de textos diversos e, em consequência desse envolvimento, possa ele assumir uma postura mais crítica e reflexiva, resolutiva e questionadora, a fim de assegurar o seu processo de emancipação.

Se o sonho é fundamental, é então imprescindível sonhar e lutar por uma escola efetivada na pedagogia do diálogo e da autonomia, capaz de conferir sentido à prática educativa com base na liberdade e no pensamento crítico-reflexivo de seu estudante (FREIRE, 1999), de promover o domínio da leitura, da escrita e da (re)escrita críticas, compreendendo e fazendo compreender que a leitura, para dar significado ao texto, tem que ir além do texto (DEMO, 2006), porque “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios [...]” (MARTINS, 2004, p. 34).

Por esta razão, é imperioso instrumentalizar o estudante do Proeja para ler o sentido do que não está escrito, as entrelinhas, as mensagens subjacentes no universo das interações

verbais e não verbais: o olhar questionador, o sorriso disfarçado, a dor, a cumplicidade, o descaso, o medo, o sarcasmo, o próprio silêncio. Porque, como explica Freire (2000, 2010), apenas aprender a ler e escrever não faz o oprimido deixar de ser subjugado, isso tem a ver com a transformação “[...] quando, em relação dialética com a ‘leitura do mundo’, [ocorre] o que chamo de ‘re-escrita’ do mundo” (FREIRE, 2000, p. 40). Então, a leitura do contexto deve auxiliar, prontamente, na leitura e no domínio da palavra/enunciação, para que ao final, o que venha a ser escrito carregue a subjetividade e a objetividade do seu autor, não obstante, usufrua da inevitável cooperação dos discursos de outrem.

Assim, como a leitura não se restringe ao que se encontra impresso, não necessariamente, a (re)escrita a qual nos referimos deve se dar, apenas, no plano do papel em branco, mas sobretudo, deve acontecer no plano das ideias, tornando-se perceptível nas atitudes do sujeito consciente e politizado, que, sendo sujeito, (re)escreve a sua própria história, vive a sua cidadania e se faz capaz de transformar a própria realidade, munido de autonomia, por isso, emancipante.

E neste diálogo construtivo com Freire (1999), acrescido das reflexões de Santos, Castro e Araújo (2020), somos impelidas à *praxidade* do nosso ato docente, que não pode se restringir somente ao anúncio de uma sociedade justa para todos, mas deve se estender à denúncia da classe dominante da sociedade que, muitas vezes, através dos seus instrumentos de controle, promove a exclusão e a opressão da classe trabalhadora da qual faz parte o estudante do Proeja.

## Considerações

Em nossa sociedade, o processo de emancipação do sujeito encontra-se, diretamente ligado, ao letramento desse sujeito. Por esta razão, a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento das potencialidades desse sujeito que precisa reconhecer a si mesmo como um ser político e inacabado e a escola como espaço de liberdade para a sua formação. Assim sendo, o ensino-aprendizagem não deve ocorrer alheio às circunstâncias reais da vida daquele que aprende. A relação professor-estudante deve primar pela horizontalidade, na qual ambos têm o que ensinar e o que aprender em um movimento incessante e contínuo, dada a condição permanente de incompletude do ser, sempre em busca do aperfeiçoamento.

No caminho do domínio das habilidades da leitura e da escrita, o letramento literário, decorrente do envolvimento do estudante com o universo da interpretação e uso da palavra, é percebido como um instrumento facilitador para as demais práticas sociais da linguagem. É, portanto, um caminho auxiliar para o estudante desenvolver a competência leitora e escritora, evento, que por sua vez, renova-se por toda a vida.

De modo geral, os processos educacionais devem garantir a formação de indivíduo competente, politizado, com capacidade para inferir, questionar e transformar a realidade, participar de forma ativa na constituição da sociedade da qual faz parte e na construção da sua própria história e o Proeja está inserido neste processo. Por isso, entendemos que a escola, também, precisa cumprir o seu papel de proporcionar ao estudante dessa modalidade de ensino, não somente, acesso às obras literárias, mas tempo para a leitura frutiva, bem como, possibilidades para a construção e vivência do seu processo emancipante.

As teorias da educação, essenciais às mudanças efetivas, apontam caminhos surpreendentes que a prática, inúmeras vezes, tem dificuldade em encontrar. Diante da relevância dos pressupostos teóricos, advém a necessidade imperiosa de harmonizá-los à prática educativa, escapando, portanto, ao puro verbalismo. Estamos nos referindo à *práxis*, precisamos, pois, vivenciá-la.

Necessário se faz ouvir a voz dos verdadeiros atores do âmbito escolar, a fim de que a palavra se articule de modo fecundo na comunidade educacional, abandone a inércia e o sofisma da letra e se torne realidade auspiciosa no chão da escola, abrilhando verdadeiramente a vida dos seus atores, incluindo nesse pensar a realidade de centenas de trabalhadores-estudantes que, em sua maioria, ainda são subordinados aos interesses escusos do sistema capitalista.

Ignorar o aspecto político da educação é coadunar com os interesses do capital. É negar ao trabalhador-estudante o direito de escolher, de aprender a decidir, decidindo, experienciando. Por isso, acreditamos que a educação amorosa deverá capacitá-lo para a intervenção, consciente e politizada, da realidade com base numa postura crítica-reflexiva. E a educação corajosa o conduzirá à leitura de si mesmo, do meio no qual está inserido, para, finalmente, potencializá-lo para a leitura da intencionalidade da palavra, expressa ou não.

## **Referências**

- BRASIL. CNE/CBE. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.
- CAVACO, C. Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/53441>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.
- DEMO, P. **Leitores para sempre**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.



- DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 133-153.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GUSMÃO, M.A.P. **Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos**: a prática pedagógica da professora Maria. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo, In: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução: Artur Mourão. Lisboa: Ed. 70, 2009. p. 11-19.
- LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 18 maio 2022.
- LEITE, S. (org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SANTOS, J. J. R. dos; CASTRO, F. M. F. M.; ARAÚJO, O. H. Docência(s) na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios políticos, teóricos e metodológicos para a (trans)formação e resistência(s) no contexto contemporâneo. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020037, 2020. Doi: 10.24933/horizontes.v38i1.1111. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1111>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



### **Biografia Resumida**

---

**Wandrêa Cosme Silva Santos:** Professora mestranda em Ensino pela UESB. Professora de Língua Portuguesa no CEEP Régis Pacheco pela Rede Estadual de Educação da Bahia no município de Jequié, Bahia.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5768864437674201>

**Contato:** wcdeass@gmail.com

**Maria Aparecida Pacheco Gusmão:** Professora doutora pela UFRN. Professora pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, *campus* Vitória da Conquista, Bahia.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0811302121043675>

**Contato:** aparecida.gusmao@uesb.edu.br