


**EDUCAÇÃO QUE INTERROGA – O ATO DE LER COMO PRÁTICA
LIBERTADORA E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA
FORMAÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>

Data de submissão: 03/03/2025

Data de publicação: 03/04/2025

Antonio Nacilio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil.
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

José Neto de Oliveira Felipe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)
Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)
Caldas Novas, Goiás – Brasil.
E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción (UAA)
Macapá, Amapá – Brasil.
E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Waldyr Barcellos Júnior

Mestre em Ensino
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Miracema, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: waldyr_barcellos@hotmail.com

Carlos Lopatiuk

Doutor em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Curitiba, Paraná – Brasil.
E-mail: carloslopatiuk@yahoo.com.br

Adriana Teixeira Alves

Doutoranda em Letras
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)
Caucaia, Ceará – Brasil.
E-mail: adrilocas@gmail.com

Dalva de Araujo Menezes

Doutoranda em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)
Parnaíba, Piauí – Brasil.
E-mail: profdalva.araujophb@gmail.com

Alex de Mesquita Marinho

Mestre em Filosofia
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Lagoa de São Francisco, Piauí – Brasil
E-mail: alexmarinho@prp.uespi.br

Joana Darque Ribeiro Ozório

Mestrando em Ciência e Tecnologia de Alimentos
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Dom Pedrito, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: joanaozorio@gmail.com

Sandro de Carvalho Teles

Doutorando em Literatura
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília, Distrito Federal – Brasil.
E-mail: sandro.telesunb@gmail.com

Verisnalda Maria Bezerra da Costa Alves

Especialista em Pedagogia, Gestão Escolar e Planejamento Educacional.
Faculdade Escritor Osman Lins (UNIFACOL)
Pombos, Pernambuco – Brasil.
E-mail: veryscosta@hotmail.com

Paulo Honorato de Souza

Mestre em Serviço Social e Desenvolvimento Regional (PPGSSDR)
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: honoratopaulo.as@gmail.com

Carlos Daniel da Silva Mousinho

Mestrando em Direito Processual Constitucional
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Florianópolis, Piauí – Brasil.
E-mail: carlos.mousinho@outlook.com

Joselene Granja Costa Castro Lima

Doutoranda em Ciências da Educação
Educational University/USA
Salvador, Bahia – Brasil.
E-mail: joselenegranja@gmail.com

Lindon Jhon Lima de Freitas

Especialista em Psicologia Organizacional
Faculdade Martha Falcão Wyden/FAMETRO

Manaus, Amazonas – Brasil.

E-mail: lindonjhon@hotmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre o ato de ler como prática libertadora, a partir da perspectiva de Paulo Freire e de sua defesa por uma educação comprometida com a formação da consciência crítica. Porque, para Freire, ler não é apenas decodificar palavras, mas sim interpretar o mundo em sua complexidade e contradições. E é justamente nesse processo de leitura do mundo que se abre espaço para a autonomia, a escuta e a problematização da realidade. Ao longo da pesquisa, discutimos como a leitura crítica pode se tornar um caminho de emancipação para sujeitos historicamente silenciados. Pois é por meio do diálogo e da escuta ativa que a palavra ganha sentido político e transformador. Dito isso, indagamos: Como o ato de ler, na perspectiva de Paulo Freire, pode ser concebido como uma prática libertadora capaz de promover a construção da consciência crítica na formação do sujeito? Para isso, a centralidade teórica orbita sobre as obras de Freire (1967; 1974; 1979; 1985; 2000; 2011), dialogando com Piaget (1983), Faundez (1985), Vygotsky (1991; 2003; 2010), McLaren (1992; 1997; 2005), Cortella (1996; 2017), Gadotti (1996; 1998; 2018), Kohan (2005; 2020), hooks (2010; 2013), Giroux (2011; 2013; 2014; 2022), Romão (2008), Torres (2008), Gutiérrez (2008), Garcia (2008), Gramsci (1999; 2000; 2001), Bourdieu (s.d.), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa a partir de Minayo (2007), descritiva e bibliográfica conforme Gil (2008) e utilizando a perspectiva analítica compreensiva de Weber (1984). Os achados da pesquisa revelaram que o ato de ler, sob a perspectiva freireana, é um exercício de desvelamento do mundo que possibilita ao sujeito reconhecer-se como agente histórico em contextos de opressão. A leitura crítica promove deslocamentos de consciência, rompe com a passividade e fortalece a autonomia intelectual. Verificou-se que, quando mediada de forma dialógica e problematizadora, a leitura pode gerar processos formativos emancipatórios. Assim, o texto deixa de ser apenas um objeto a ser decifrado para se tornar um território de disputa e transformação. A leitura, portanto, constitui-se como prática ética, política e pedagógica de libertação.

Palavras-chave: Leitura Crítica. Consciência. Educação Libertadora. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

1.1 LEITURA COMO ATO DE LIBERTAÇÃO: A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

A leitura, mais do que um instrumento técnico, é um ato político que revela e transforma o mundo. Em sociedades marcadas por opressões históricas, ler é um gesto de resistência, um movimento de aproximação entre palavra e realidade, entre sujeito e contexto. Para Paulo Freire, “[...] ler um texto requer não somente a leitura das palavras, mas também a leitura interpretativa do contexto” (2001, p. 158). Nessa mesma direção, bell hooks argumenta que “[...] a escola não deveria ser um lugar onde os estudantes são doutrinados [...] mas sim um lugar onde aprendam a abrir suas mentes e se engajem em estudos rigorosos, e para pensar criticamente” (2013, p. 45). Logo, é no cruzamento entre texto e mundo que emerge a potência transformadora do ato de ler.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. [...] Agora já não é possível texto sem contexto. [...] O importante, porém, ao renunciar à ‘inocência’ e ao rejeitar a esperteza, é que, na nova caminhada que começa até os oprimidos, se desfaça de todas as marcas autoritárias e comece, na verdade, a acreditar nas massas populares. Já não apenas fale a elas ou sobre elas, mas as ouça, para poder falar com elas (Freire, 1982, p. 15-16).

Todavia, é comum que o ato de ler seja reduzido a uma mera habilidade funcional, descolada da experiência existencial e coletiva do sujeito. Entretanto, a leitura não é neutra: ela implica escolhas, interpretações e posicionamentos éticos diante do mundo. Conforme Vygotsky, “[...] a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social” (1991, p. 84). Peter McLaren complementa afirmando que “[...] a pedagogia crítica nos convida a enxergar a leitura como um ato de transformação social, não apenas como um ato de consumo de textos” (1992, p. 113). Assim, ler é um gesto de subjetivação e de insurgência.

Logo, ao compreendermos a leitura como ato de escuta e de reinterpretação da realidade, torna-se evidente seu papel na constituição da consciência crítica. A linguagem internalizada estrutura os processos superiores do pensamento, como defende Vygotsky: “[...] as palavras [...] são as unidades básicas da consciência humana” (2010, p. 197). Já Freire enfatiza que “[...] a consciência crítica implica ultrapassar a esfera espontânea da apreensão da realidade para uma posição crítica” (1996, p. 158). Assim, é no contato com a palavra – escrita e falada – que o sujeito se forma, se reconhece e se mobiliza.

A consciência humana, formada com base na atividade manipuladora, adquire naturalmente um caráter novo, radicalmente diferente dos processos psicológicos dos animais. [...] as palavras, como elementos da fala, são correlativas da consciência, são as unidades básicas da consciência humana e não correlativas do pensamento. Ficará claro como o conceito de consciência, tal como formulado na psicologia moderna, difere radicalmente das noções anteriores, que encaravam a consciência como um estado subjetivo primária, desprovida de conteúdo concreto e de desenvolvimento histórico (Vygotsky, 2010, p. 197).

Portanto, esta pesquisa justifica-se por reconhecer a urgência de resgatar o ato de ler como prática de emancipação em um contexto marcado por pedagogias do adestramento¹ e da neutralização do pensamento. Bell hooks afirma que “[...] a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2013, p. 17). De modo complementar, Giroux nos adverte que “[...] sem uma pedagogia crítica da leitura, a escola se transforma em um aparelho de reprodução² das desigualdades” (2011, p. 24). Investigar a leitura como libertação é, portanto, reposicionar o sujeito no centro da ação educativa.

A centralidade do ato de ler como prática libertadora adquire especial importância no cenário educacional contemporâneo, permeado por discursos tecnocráticos e práticas pedagógicas voltadas à performatividade³. É justamente nesse contexto que o resgate da leitura como construção de sentido e consciência se torna um gesto político de resistência. Para Giroux, “[...] a educação deve capacitar os

¹ Resgatar o ato de ler como prática de emancipação é um gesto político e pedagógico necessário diante de um cenário educacional marcado por pedagogias do adestramento, que priorizam a repetição mecânica, a neutralidade aparente e a obediência cega em detrimento da reflexão crítica e da autonomia dos sujeitos. Nessa lógica, a leitura é esvaziada de sua potência transformadora e reduzida a uma habilidade técnica, funcional e descontextualizada. Paulo Freire, no entanto, rompe com essa perspectiva ao afirmar que “[...] ler um texto requer não somente a leitura das palavras, mas também a leitura interpretativa do contexto” (Freire, 2001, p. 158), enfatizando que a leitura é sempre situada, histórica e carregada de sentidos. Nesse mesmo caminho, bell hooks defende que ensinar a ler criticamente é ensinar a pensar, ou seja, a desobedecer às lógicas hegemônicas e naturalizadas da dominação (Hooks, 2013). Assim, recuperar a leitura como práxis emancipadora é também defender uma escola que forme sujeitos capazes de interpretar, denunciar e transformar o mundo. Ver: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001; HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

² Quando desvinculada de uma pedagogia crítica, a escola tende a se transformar em um aparelho de reprodução das desigualdades sociais, culturais e econômicas, naturalizando hierarquias e silenciando as experiências dos sujeitos historicamente marginalizados. Nessa perspectiva, o currículo torna-se instrumento de conservação da ordem vigente, e o ato de ler é reduzido à decodificação técnica, desvinculada da realidade vivida. A leitura, em vez de promover consciência crítica, passa a ser mecanismo de ajuste e conformismo. Henry Giroux alerta que, sem uma pedagogia crítica da leitura, “[...] a escola se transforma em um aparelho de reprodução das desigualdades” (Giroux, 2011, p. 24), funcionando como instância de controle ideológico e exclusão simbólica. Portanto, resgatar a dimensão política da leitura é condição para romper com o ciclo da reprodução e inaugurar práticas educativas libertadoras. Ver: GIROUX, Henry A. *On critical pedagogy*. New York: Continuum, 2011.

³ As práticas pedagógicas voltadas à performatividade têm reduzido a educação a um conjunto de técnicas mensuráveis, submetidas à lógica do rendimento, da eficiência e da produtividade, em detrimento da formação ética, crítica e humanizadora dos sujeitos. Nessa lógica, o ato de ler é instrumentalizado como mera competência avaliável, descolada de sua dimensão formativa e política. A escola, nesse modelo, torna-se um espaço de controle e adestramento, moldando corpos e mentes para atender às exigências do mercado, e não às necessidades de emancipação. Henry Giroux critica essa lógica ao afirmar que “[...] a educação deve capacitar os estudantes a se tornarem agentes culturais e políticos que possam transformar as condições que moldam suas vidas” (Giroux, 2014, p. 39). Assim, romper com a pedagogia da performatividade é um passo fundamental para resgatar a potência transformadora do ato de ler. Ver: GIROUX, Henry A. *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago: Haymarket Books, 2014.

estudantes a se tornarem agentes culturais e políticos que possam transformar as condições que moldam suas vidas” (2014, p. 39). Nessa mesma linha, McLaren destaca que “[...] a leitura crítica, ao invés de adestrar, incita o desejo de intervenção e contestação” (2005, p. 79). Portanto, discutir o ato de ler é discutir os próprios rumos da escola e da democracia.

Nesse sentido, torna-se urgente formar sujeitos que, ao lerem o mundo, sejam capazes de denunciá-lo e de reinventá-lo. A leitura crítica rompe com o silenciamento e instaura a possibilidade de reexistência. Conforme bell hooks: “[...] ensinar a pensar criticamente é o ato mais subversivo que um professor pode praticar dentro de um sistema que deseja apenas conformismo” (2013, p. 89). Complementarmente, Gramsci adverte que “[...] todo ser humano é um filósofo, pois todo ser humano pensa e interpreta o mundo que o cerca” (1999, p. 12). A leitura, então, é o instrumento pelo qual esse pensamento é cultivado, compartilhado e politizado.

A leitura crítica do mundo é um *que-fazer* [grifo nosso] pedagógico-político indissociável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciamos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça (Freire, 2000, p. 21).

A discussão sobre a leitura como prática de emancipação encontra respaldo em um amplo campo teórico crítico que articula linguagem, cultura e poder. Paulo Freire inaugura esse debate ao afirmar que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1982, p. 11). Já Vygotsky contribui ao entender que “[...] o pensamento se realiza na linguagem [...] e a consciência é construída no interior da interação verbal” (2003, p. 123). Esses aportes fundamentam uma compreensão dialética e contextual da leitura como espaço de produção de sentidos e de subjetividades.

Na pedagogia freiriana, o ato de ler ultrapassa os limites da sala de aula e da gramática. Trata-se, sobretudo, de uma atitude ética diante da vida, que se inaugura na escuta atenta do outro e do contexto. Freire afirma que “[...] não há leitura do texto sem leitura do contexto” (2000, p. 35). Essa leitura do mundo é, segundo ele, o que possibilita a leitura da palavra com densidade e sentido. Como reforça Gadotti, “[...] Freire nos ensina que o ato de ler é um ato de amor ao mundo, pois implica um olhar comprometido com sua transformação” (1996, p. 27). Assim, ler é um exercício de escuta ativa e de responsabilidade social.

A leitura como instrumento de emancipação crítica não é um conceito restrito a Paulo Freire, embora nele encontre sua expressão mais radical e ética. Outros pensadores dialogam com essa concepção, fortalecendo uma visão crítica e plural do ato de ler. Vygotsky, por exemplo, observa que

“[...] o aprendizado desperta uma série de processos de desenvolvimento interno que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente” (1991, p. 61). Já Gramsci afirma que “[...] cada relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (2001, p. 25), apontando para o papel político da educação e da leitura na disputa de sentidos e poder.

Para o mundo da educação, esta área de disputa de hegemonia é essencial, pois implica na compreensão ou não dos mecanismos reais de funcionamento da sociedade. [...] A educação precisa assegurar um espaço de reflexão crítica e de análise das dinâmicas culturais. Hoje a luta dos interesses corporativos no sentido de travar uma leitura diversificada do mundo, inclusive dos próprios interesses corporativos, é escancarada. Os ataques à herança de Paulo Freire e a proibição da discussão das dinâmicas sociais na escola sob pretexto de se tratar de política, fazem parte desse embate (Gadotti & Carnoy, 2018, p. 336).

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo central investigar de que maneira o ato de ler, segundo a perspectiva freiriana e de autores correlatos, pode ser compreendido como prática libertadora e formadora da consciência crítica. Tal proposta implica revisar criticamente os modelos tradicionais de ensino da leitura, centrados em competências técnicas e esvaziados de sentido político. Conforme Giroux, “[...] a leitura crítica é uma condição necessária para o exercício da cidadania democrática e da imaginação moral” (2011, p. 58). McLaren acrescenta que “[...] ler criticamente significa reescrever o texto da realidade, reconfigurar as relações de poder que o texto esconde” (1992, p. 117). Assim, o objetivo desta reflexão é contribuir para práticas educativas que coloquem a leitura a serviço da libertação.

Nesse sentido, o ato de ler configura-se como práxis, isto é, ação refletida e transformadora do mundo. A pedagogia crítica, em suas diferentes vertentes, parte da ideia de que a leitura não apenas reflete a realidade, mas a reconfigura a partir do olhar do sujeito histórico. Bell hooks defende que “[...] ensinar é sempre uma forma de intervenção no mundo” (2013, p. 43), sendo a leitura uma das formas mais potentes dessa intervenção. Freire complementa dizendo que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1974, p. 68). Portanto, ler é um ato de encontro com o outro e consigo mesmo, um gesto de ruptura com a passividade.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de ‘endereçar-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. [...] É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...] A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. [...] Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (Freire, 2011, p. 74).

A partir do que foi exposto, emerge a necessidade de recolocar a leitura como um direito político, como prática que forma sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Não se trata apenas de ensinar a ler, mas de criar condições para que os sujeitos que leem também sejam autores de suas histórias. Como aponta Cortella: “[...] não basta transmitir informação, é necessário provocar compreensão” (1996, p. 33). E, conforme Freire, “[...] ninguém é sujeito da autonomia de outrem” (2011, p. 26). Diante disso, a presente pesquisa se orienta pela seguinte pergunta: como o ato de ler, na perspectiva de Paulo Freire, pode ser concebido como uma prática libertadora capaz de promover a construção da consciência crítica na formação do sujeito?

2 ENTRE SENTIDOS E CONTRADIÇÕES: A ABORDAGEM QUALITATIVA E COMPREENSIVA COMO CAMINHO PARA A LEITURA COMO PRÁXIS LIBERTADORA

A presente pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, conforme delineada por Minayo (2007), por buscar compreender os significados atribuídos à leitura como prática libertadora e formadora de consciência crítica. Essa escolha metodológica se justifica pela centralidade do sujeito na produção do conhecimento, uma vez que o ato de ler é entendido como prática cultural, simbólica e situada historicamente. Como explica Minayo: “[...] a cientificidade tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (2007, p. 12). Além disso, a autora defende que “[...] a pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos” (2007, p. 12), reforçando o rigor próprio da investigação qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2006, p. 21).

Portanto, a pesquisa se centrou na interpretação dos sentidos produzidos em torno do ato de ler como prática de resistência, autonomia e transformação. A abordagem compreensiva de Weber (1949) serviu de base para esse entendimento, já que, para ele, “[...] toda ação social é um comportamento ao qual o sujeito atribui sentido” (1949, p. 110). Assim, o objetivo não foi a generalização de dados, mas a apreensão da intencionalidade por trás das práticas discursivas sobre leitura. Como afirma Weber: “[...] compreender significa captar a evidência do sentido de uma

atividade” (1949, p. 90), o que se alinha à proposta freireana de leitura do mundo como leitura carregada de sentidos históricos e políticos.

A pesquisa é também descritiva, conforme classificação de Gil (2008), pois buscou mapear e interpretar como diferentes autores compreendem o ato de ler em sua dimensão político-formativa. A descrição foi realizada com base em obras teóricas que discutem criticamente os vínculos entre linguagem, consciência e ideologia. Segundo Gil, “[...] as pesquisas descritivas são aquelas que têm como objetivo estudar as características de um grupo [...] e oferecer uma nova visão do problema” (2008, p. 29). Ainda segundo o autor, “[...] algumas pesquisas descritivas [...] pretendem determinar a natureza da relação entre variáveis, aproximando-se da pesquisa explicativa” (p. 29), o que demonstra a potência interpretativa dessa abordagem.

A escolha por uma metodologia bibliográfica também foi intencional, dado o objetivo de articular autores clássicos e contemporâneos em uma reflexão crítica. Conforme Gil (2008), “[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto” (p. 50). Já Minayo (2007) complementa que “[...] a teoria é parte integrante do processo de pesquisa, ela não está apenas no início ou no fim, mas permeia todo o percurso investigativo” (p. 17). Assim, os textos analisados foram tratados como objetos simbólicos que expressam visões de mundo, servindo como fontes de compreensão crítica e emancipadora.

De pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla:

- a) Disciplinada porque devemos ter uma prática sistemática – um critério claro de escolha dos textos e autores.
- b) Crítica porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido – uma revisão não pode ser diletante, mas precisa estar atenta à correlação entre os métodos propostos e os resultados encontrados por outros pesquisadores.
- c) Ampla porque deve dar conta do ‘estado’ atual do conhecimento sobre o problema – espera-se que o pesquisador saiba dizer o que é o consenso sobre o assunto em debate e o que é polêmico; o que já é tido como conhecido e o que ainda pouco se sabe (Minayo, 2006, p. 36).

O procedimento analítico seguiu uma orientação compreensiva, na qual o foco recaiu sobre os sentidos atribuídos à leitura nas obras dos autores selecionados. A compreensão se deu pela articulação entre contexto, discurso e intenção. Weber (1949) já apontava que “[...] a compreensão atual refere-se ao sentido diretamente visado por um sujeito em uma situação concreta” (p. 110), o que permite apreender o caráter situado e ideológico da leitura. Segundo o autor, “[...] as ações são compreensíveis na medida em que revelam sua intencionalidade subjetiva” (Weber, 1949, p. 90), reforçando a centralidade do sujeito leitor na produção de sentidos.

A análise não se restringiu à descrição dos conteúdos, mas visou compreender o ato de ler como uma práxis pedagógica e política, conforme Paulo Freire. Por isso, a seleção do corpus teórico

foi intencional, voltada a autores críticos e progressistas como Freire, Vygotsky, Gramsci, hooks, Giroux e McLaren, entre outros. Freire afirmava que “[...] não há leitura do mundo que seja neutra, toda leitura é um ato político” (2000, p. 46). E, conforme Gramsci, “[...] todo ato educativo é sempre uma relação de hegemonia, ou seja, de formação de uma nova consciência” (2001, p. 120). Essas premissas nortearam a análise das categorias centrais do estudo.

As categorias analíticas da pesquisa giraram em torno de quatro eixos: leitura do mundo versus leitura da palavra; consciência crítica e autonomia; educação bancária versus educação problematizadora; e o ato de ler como resistência e libertação. Essas categorias foram extraídas das obras estudadas e articuladas aos objetivos da pesquisa. Como destaca Minayo: “[...] a pesquisa social se realiza por aproximações sucessivas, numa construção que articula categorias empíricas e teóricas” (2007, p. 13). Portanto, a metodologia buscou captar o movimento dialético entre os conceitos e os processos de subjetivação promovidos pela leitura.

A articulação dialógica entre teoria e realidade constituiu o eixo metodológico da análise. Ainda que a pesquisa não tenha realizado trabalho de campo nem envolvido diretamente atores escolares, buscou interpretar discursos e práticas por meio da mediação teórica. Paulo Freire enfatizava que “[...] a leitura crítica da realidade deve ser parte do processo educativo, e não um apêndice” (1979, p. 34). E Gadotti acrescenta: “[...] a leitura é, ao mesmo tempo, ato cognitivo e ato de militância” (1996, p. 85), mostrando que a análise do ato de ler deve sempre partir da vida concreta.

O método dialético, embora não nomeado formalmente, permeou todo o percurso da pesquisa, uma vez que o olhar crítico sobre as contradições sociais foi central. Como lembra Gramsci, “[...] a educação é o terreno onde se trava a luta entre as classes dominantes e subalternas” (1999, p. 112). E Paulo Freire nos ensina que “[...] a educação como prática da liberdade se realiza na superação das contradições que oprimem o sujeito” (1967, p. 67). Assim, a análise buscou não apenas interpretar a leitura como ato educativo, mas compreendê-la como ação contra-hegemônica.

Em síntese, o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança. [...] A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc (Gil, 2008, p. 14).

Desse modo, é importante destacar que o compromisso ético-político da pesquisa se alinha à proposta de transformação social e emancipação humana. Nesse sentido, a leitura foi tratada como direito e potência, e não como técnica neutra. Como resume Giroux: “[...] a pedagogia crítica exige

que vejamos o conhecimento como forma de intervenção na realidade” (2011, p. 91). E bell hooks reforça: “[...] ensinar a ler é ensinar a sonhar com outros mundos possíveis” (2010, p. 55). Portanto, a metodologia adotada expressa não apenas uma escolha técnica, mas uma tomada de posição frente ao mundo.

3 O ATO DE LER COMO PRÁTICA LIBERTADORA E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E INTERLOCUTORES

A leitura, concebida como prática social, ética e política, assume centralidade na pedagogia crítica ao ultrapassar o reducionismo técnico que historicamente a aprisionou. Freire afirma que “[...] a melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito” (2017, p. 9), ressaltando a potência do presente como espaço de ação transformadora. Para além da decodificação de signos, ela se inscreve como um processo de construção ativa de sentidos e de ressignificação do mundo vivido. Como enfatiza Gadotti: “[...] ler é, pois, mais do que decifrar o código escrito, é compreender, interpretar, criticar e transformar o mundo” (1996, p. 14). Do mesmo modo, McLaren afirma que “[...] a leitura deve ser entendida como um ato insurgente, um ato que questiona o que se encontra naturalizado nos textos e nas práticas sociais” (2005, p. 83). Assim, o ato de ler se torna um exercício de reflexão crítica e de intervenção no real.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] 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. [...] Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (Freire, 1982, p. 22).

Por conseguinte, a leitura crítica se distingue profundamente da leitura mecânica, aquela que apenas reproduz o conteúdo sem mobilizar a consciência. Freire alerta que “[...] dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como ‘absurda e imoral’ a participação popular é contraditório” (1967, p. 19), evidenciando o abismo entre discurso e prática que a leitura crítica ajuda a superar. Esta última limita o sujeito à passividade, ao passo que a leitura crítica estimula o pensamento autônomo. Giroux salienta que “[...] ler criticamente é uma das tarefas fundamentais para resistir à domesticação cultural e produzir novos significados” (2011, p. 29). Já Cortella nos alerta que “[...] o aluno que só lê para decorar, repete, mas não compreende; torna-se incapaz de aplicar aquilo

que aprendeu em situações inéditas” (1996, p. 33). Logo, formar leitores críticos é formar sujeitos capazes de compreender e transformar suas próprias circunstâncias.

Nesse sentido, a pedagogia crítica propõe uma ruptura epistemológica com o ensino tradicional da leitura. Freire propõe “[...] escrever a história como biografia do homem, de modo que nos permita formar uma opinião sobre o futuro deste” (1967, p. 47), reforçando que ensinar a ler é também ensinar a sonhar coletivamente. A alfabetização, conforme defendem os autores críticos, deve estar articulada à consciência histórica dos sujeitos e à escuta de suas experiências. Para Carnoy, “[...] ensinar a ler requer reconhecer a linguagem cotidiana do aluno como ponto de partida legítimo para o processo de aprendizagem” (2008, p. 19). McLaren, por sua vez, observa que “[...] os textos devem ser ancorados no mundo do estudante, pois é a partir dele que a leitura se torna significativa” (1992, p. 101). Dessa forma, o processo de leitura se enraíza no cotidiano e na cultura dos sujeitos.

O método de alfabetização, criado por Paulo Freire, baseia-se num conjunto de estratégias pedagógicas dialógicas que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica, a interpretação e compreensão profunda dos problemas sociais, através do diálogo coletivo, articulado com a práxis social e política. [...] Os *temas geradores*⁴ [grifo nosso] são codificações de experiências complexas com significado político que podem gerar a discussão e a reflexão crítica. [...] Ao aprender a ler e escrever as palavras, as pessoas vão aprendendo também a ‘ler e escrever seu mundo’, ou seja, a desenvolver a compreensão crítica de seu contexto (Gadotti & Carnoy, 2018, p. 25).

Um dos principais fundamentos da pedagogia freiriana está na ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Freire descreve que “[...] libertou-se dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora [...] adota um eu que não lhe pertence” (1967, p. 50), denunciando as armadilhas da adaptação acrítica. Isso significa que os sujeitos, mesmo antes de aprenderem a ler formalmente, já interpretam os sentidos do mundo a partir de suas experiências. Gadotti complementa: “[...] Freire nos ensina que o ato de ler é um ato de amor ao mundo, pois implica um olhar comprometido com sua transformação” (1996, p. 27). Assim, ler torna-se um gesto existencial de pertencimento e crítica.

⁴ Os temas geradores constituem um dos pilares fundamentais da proposta pedagógica de Paulo Freire, pois partem da escuta ativa dos sujeitos para a construção de um currículo que dialogue com a realidade concreta e com os saberes cotidianos das comunidades. Ao invés de impor conteúdos prontos e descontextualizados, o educador freireano investiga os temas que emergem da vida dos educandos – como trabalho, habitação, saúde, violência, alimentação, entre outros – e os transforma em pontos de partida para a problematização do mundo. Esses temas não são neutros: carregam contradições e revelam as estruturas de opressão que atravessam a experiência dos oprimidos. Como explica Freire, “[...] os temas geradores devem ser extraídos da investigação da realidade existencial dos grupos com os quais se trabalha” (Freire, 1974, p. 97). Desse modo, os temas geradores funcionam como pontes entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, permitindo que a educação se constitua como prática de liberdade. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

Portanto, o ato de ler é também um ato de escuta. Freire escreve que “[...] não foram os nossos seguranças que atiraram nos invasores, mas caçadores que andavam pelas redondezas” (2000, p. 17), revelando o quanto as narrativas são atravessadas por tensões éticas e políticas. Ao interpretar o mundo, os sujeitos narram suas histórias e afirmam suas vozes. Isso exige do educador um compromisso com o diálogo e com a escuta sensível. Cortella observa que “[...] não se ensina quem não escuta; não há leitura sem disposição para ouvir o que o texto, o mundo e o outro têm a dizer” (1996, p. 48). E Giroux enfatiza que “[...] a leitura crítica requer um tipo de escuta ética, capaz de acolher os silêncios e dar sentido às vozes marginalizadas” (2011, p. 43). Assim, a leitura se realiza na relação com o outro, na troca viva entre experiências.

É a escuta que torna possível conhecer os saberes que os educandos já têm, as opiniões e as experiências que trazem para a situação de ensino-aprendizagem, dando elementos para o educador conhecer e trabalhar a partir da leitura do mundo do educando. [...] Só a partir da escuta se constrói conhecimento que faça sentido para o educando (Gadotti & Carnoy, 2018, p. 401).

Além disso, é necessário compreender a dimensão política da leitura. Freire narra que “[...] se falar de novo, disse o menino decidido, dono da situação, eu mato o pinto” (2000, p. 18), metáfora simbólica da repressão da fala e da expressão. Ao ser convidado a ler criticamente, o sujeito se depara com os conflitos e contradições de sua realidade, podendo se posicionar frente a eles. Gramsci afirma que “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (2001, p. 25). E McLaren aprofunda dizendo que “[...] a leitura, quando compreendida como um processo ideológico, permite desnaturalizar os discursos dominantes e rearticular sentidos contra-hegemônicos” (1992, p. 98). Logo, ler é também resistir, disputar sentidos e afirmar outras formas de existência.

Nesse processo, a linguagem é fundamental como mediação entre o pensamento e a realidade. Freire reflete que “[...] a realidade é assim mesmo e que não sou eu só que salvarei o mundo” (2000, p. 22), indicando o desafio ético de intervir no mundo com consciência crítica, sem sucumbir ao fatalismo. Vygotsky defende que “[...] o pensamento se realiza na linguagem [...] e a consciência é construída no interior da interação verbal” (2003, p. 123). Já Piaget observa que “[...] o domínio da linguagem permite à criança não apenas comunicar-se, mas também organizar sua experiência interna de maneira mais elaborada” (1983, p. 67). Assim, a leitura adquire uma dimensão estruturante do desenvolvimento humano, favorecendo a elaboração de sentidos cada vez mais complexos.

Mais tarde a criança expande os limites de seu entendimento através da integração de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência. [...] No livro *Pensamento e Linguagem*⁵, Vygotsky apresenta uma argumentação elaborada demonstrando que a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Ele vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana (Vygotsky, 1991, p. 84).

Dito isso, a leitura também está intimamente ligada à noção de autonomia. Freire questiona que “[...] a realidade é assim mesmo, de que as injustiças são uma fatalidade contra que nada se pode fazer” (2000, p. 23), desafiando os sujeitos à superação do conformismo. Não se trata de formar repetidores de textos, mas sujeitos que leem com independência e senso crítico. Segundo Gadotti, “[...] a leitura crítica implica autonomia intelectual, pois exige do leitor uma atitude ativa diante do texto e da realidade” (1996, p. 31). Complementarmente, Giroux afirma que “[...] a alfabetização crítica se vincula a projetos de emancipação e participação democrática” (2014, p. 71). Logo, quanto mais crítica for a leitura, maior será a capacidade do sujeito de posicionar-se no mundo.

Evidencia-se, portanto, que a leitura é um processo que articula linguagem, subjetividade e contexto histórico. Freire afirma que “[...] é uma pena que haja tanta gente com fome entre nós, mas a realidade é assim mesmo” (2000, p. 28), alertando sobre os discursos que tentam naturalizar a desigualdade. Por sua vez, hooks sustenta que “[...] a leitura crítica nos ajuda a imaginar mundos possíveis, a transcender os limites impostos pelas estruturas dominantes” (2013, p. 52). Nessa perspectiva, a leitura emerge como prática de esperança e reinvenção.

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indissociável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. [...] A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. [...] Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciamos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça (Freire, 2000, p. 21).

Ainda que a leitura crítica envolva racionalidade, ela também convoca a sensibilidade. Freire declara que “[...] toma corpo a ideia de uma educação libertadora que contribua para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo” (1979, p. 7), reafirmando que ler é também sentir e agir. A imaginação, o desejo e a afetividade são dimensões essenciais na construção dos sentidos do texto e da realidade. McLaren argumenta que “[...] a pedagogia crítica não

⁵ Ver referência.

separa razão e emoção, pois sabe que ambas são necessárias para ler o mundo com profundidade” (2005, p. 88). E Piaget afirma que “[...] a afetividade dirige a ação do sujeito e impulsiona a assimilação dos conteúdos simbólicos” (1983, p. 91). Assim, a leitura é atravessada por afetos que mobilizam a consciência e a ação.

A escola, nesse contexto, precisa assumir a leitura como prática cultural e política, e não apenas como técnica de alfabetização. Freire sustenta que “[...] a educação em todos os seus níveis deve chegar a ser criadora, pois devemos antecipar o novo tipo de sociedade que buscamos” (1979, p. 7). Cortella pontua que “[...] ler é um direito humano fundamental; mais do que uma habilidade, é uma forma de participação cidadã” (1996, p. 59). Já Carnoy destaca que “[...] a educação que não ensina a ler criticamente está a serviço da manutenção das desigualdades” (2008, p. 25). Logo, a leitura precisa ser defendida como elemento constitutivo da democracia.

Não é possível, diz Paulo Freire, ‘dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como absurda e imoral a participação do povo no poder’. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas. [...] O estado e as palavras são igualmente expressões da prática dos homens, e conscientizar é assumir a consciência deste fato (Freire, 1967, p. 13).

Diante disso, reafirma-se a importância de pensar a leitura como práxis. Freire escreve que “[...] os referenciais são nossa imaginação e nosso amor, para que Paulo Freire siga exercendo seu magistério através de todos os que acreditam em seu ideal” (2008, p. 16), reafirmando a leitura como ação amorosa e engajada. Gadotti conclui que “[...] ler criticamente é, no fundo, um ato de rebeldia amorosa diante do mundo” (1996, p. 34). McLaren, por sua vez, afirma que “[...] toda leitura é uma reescrita, uma reconstrução do real a partir da perspectiva do leitor situado historicamente” (1997, p. 109). Portanto, formar leitores críticos é formar sujeitos históricos, capazes de reinventar seus destinos coletivos.

Desse modo, a leitura, quando compreendida como prática de conscientização, adquire sentido profundo na experiência humana, pois se vincula ao reconhecimento do sujeito como ser histórico⁶ e inacabado. Freire enfatiza que “[...] aumentar a participação popular no desenvolvimento de toda a

⁶ Para Paulo Freire, o sujeito é um ser histórico, inacabado e em constante processo de construção, cuja existência se dá na relação dialógica com o mundo e com os outros. A leitura, nesse contexto, não é uma simples habilidade técnica, mas uma prática de significação que possibilita ao sujeito interpretar criticamente sua realidade, reconhecer-se como parte dela e, sobretudo, agir sobre ela. O ato de ler, para Freire, contribui diretamente para o processo de humanização, pois permite ao indivíduo sair da condição de objeto das estruturas sociais para se tornar sujeito de sua própria história. Como afirma o autor, “[...] ler é um ato de conhecimento, um processo criador, exige uma postura crítica, reflexiva e transformadora do sujeito diante do mundo” (Freire, 1982, p. 11). Assim, a leitura beneficia o sujeito ao ampliar sua consciência de si, dos outros e do contexto, promovendo autonomia, indignação ética e engajamento político. Ver: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

comunidade [...] é tarefa inadiável da educação comprometida” (1979, p. 12). Ao ler, o indivíduo não apenas decifra signos, mas atravessa estruturas de sentido que o interpelam e o posicionam diante do mundo. Como afirma hooks: “[...] o ato de ler pode ser um ritual de resistência, uma forma de recusar a opressão do silêncio” (2010, p. 25). De modo complementar, Kohan observa que “[...] ler é devolver à infância o direito de perguntar, de imaginar, de estranhar o mundo” (2020, p. 67). Logo, a leitura torna-se espaço de invenção e indagação crítica.

Desse modo, o diálogo autêntico só é possível quando há renúncia à lógica de imposição e domínio. No cotidiano da escola, isso se revela em práticas como o conselho de classe participativo, as rodas de conversa ou os momentos de escuta ativa das demandas dos alunos. Freire enfatiza que “[...] a de coordenar, jamais influir ou impor” (1967, p. 11), revelando o caráter ético do diálogo como construção compartilhada, e não como imposição verticalizada. Assim, o diálogo autêntico passa a ser caminho para a formação democrática e humanizadora. Piaget argumenta que “[...] a cooperação é condição indispensável para o desenvolvimento moral, pois nela o ponto de vista do outro se torna necessário” (1983, p. 151). Complementarmente, Vygotsky enfatiza que “[...] os signos só se tornam significativos na medida em que são socialmente partilhados” (2003, p. 46).

O diálogo na obra de Freire aparece como um impulsionador do pensar crítico em relação à condição humana no mundo. Por meio do diálogo, o educando tem espaço para falar, para questionar sobre como as coisas estão e desenvolver a sua inventividade, pensar sobre como as coisas poderiam ser. Dialogando, o educando percebe o mundo e a existência em sociedade como algo em processo, como realidade inacabada em constante transformação, problematizando a forma de ser das coisas. [...] Exercita uma comunicação crítica sobre a nossa condição no mundo e constrói saberes a partir da interação de mundos diferentes buscando o ser mais (Gadotti & Carnoy, 2018, p. 115).

Na vivência escolar, a leitura também é ato de escuta. Ao interpretar um texto, o leitor escuta o autor e dialoga com ele, negociando sentidos, concordando ou discordando. Freire lembra que “[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (1982, p. 3), indicando que toda leitura é atravessada por experiências e relações sociais. McLaren sustenta que “[...] a leitura crítica é um processo de escuta radical da linguagem e das intenções do texto” (1992, p. 58). Gadotti completa: “[...] é preciso ler o mundo como quem escuta suas múltiplas vozes, com atenção aos silêncios e aos ruídos” (1996, p. 87). Assim, a leitura deixa de ser apenas decodificação e se torna encontro com a alteridade.

Por isso, em contextos de desigualdade, a escuta ativa é instrumento político de resistência. Uma escola que acolhe a voz dos marginalizados pratica uma pedagogia crítica⁷, que questiona as

⁷ A pedagogia crítica é uma abordagem educacional que compreende o ensino como prática política e a escola como espaço de disputa de sentidos, onde se constroem ou se contestam hegemonias. Ao contrário de modelos pedagógicos neutros ou

verdades absolutas e constrói novos sentidos com os sujeitos. Freire observa que “[...] toma corpo a ideia de uma educação libertadora que contribua para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo” (1979, p. 7). Kohan acrescenta: “[...] a escuta é a abertura ao inesperado que brota do outro” (2005, p. 61).

Ademais, a escuta ativa está intimamente ligada à formação ética do sujeito, pois escutar é acolher a diferença sem neutralizá-la. Em atividades como a leitura compartilhada de poemas que tratam de temas raciais, de gênero ou sociais, os estudantes aprendem a escutar o texto e a si mesmos. Freire afirma que “[...] os temas significativos não devem ser propostos arbitrariamente, mas extraídos da realidade vivida pelos educandos” (1985, p. 43). Cortella complementa: “[...] o saber que se forma no diálogo é aquele que se reconhece em movimento e incompletude” (2017, p. 112).

Além disso, a escuta se faz também nas entrelinhas do silêncio. Nem todo aluno verbaliza suas dores ou anseios com palavras diretas; alguns o fazem com gestos, olhares, recusas. Saber escutar esses silêncios é responsabilidade ética do educador. Freire declara que “[...] os oprimidos, ao serem escutados, também aprendem a escutar-se a si mesmos” (1970, p. 27). McLaren destaca: “[...] educar é aprender a ouvir os silêncios que os sistemas escolares produzem” (2005, p. 93). Kohan afirma: “[...] escutar a infância é aceitar que ela nos diga coisas que não esperamos ouvir” (2020, p. 104).

Dessa forma, a leitura crítica da realidade, mediada pela escuta, possibilita que o sujeito se situe historicamente e atue de forma transformadora. Em projetos pedagógicos nos quais os alunos mapeiam problemas de sua comunidade, o diálogo é o caminho que leva da observação à ação. Freire defende que “[...] a leitura da realidade deve ser feita a partir de uma curiosidade epistemológica coletiva” (2000, p. 54). Gadotti lembra que “[...] a leitura da realidade deve ser feita coletivamente, a partir de vozes que dialogam entre si” (1998, p. 66). Piaget aponta que “[...] a descentração é condição para que o indivíduo compreenda perspectivas diferentes da sua” (1983, p. 123).

A ‘leitura’ da realidade, centrada na compreensão crítica da prática social, lhes proporciona esta clarificação. [...] O fundamental, em seu discurso, no momento em que o fez, era a afirmação geral em torno da possibilidade real de conhecer mais. [...] Ao descobrir, engajados na produção de caráter coletivo, que sabiam, infere, corretamente, ‘que podem agora saber mais’, mesmo que não delimite o objeto a ser conhecido (Freire & Faundez, 1998, p. 42).

tecnicistas, a pedagogia crítica propõe que o conhecimento não seja apenas transmitido, mas problematizado, em diálogo com a realidade vivida pelos educandos. Ela busca formar sujeitos autônomos, éticos e comprometidos com a transformação social. Segundo Henry Giroux, “[...] a pedagogia crítica fornece os meios para que os educadores e estudantes possam questionar as relações entre conhecimento e poder, e para que reconheçam o papel da escola na produção de identidades e formas de agência” (Giroux, 2011, p. 91). Dessa forma, a pedagogia crítica se estabelece como um caminho de resistência à reprodução das desigualdades e à banalização da educação. Ver: GIROUX, Henry A. *On critical pedagogy*. New York: Continuum, 2011.

Com isso, o ambiente escolar que valoriza o diálogo torna-se mais sensível às necessidades dos estudantes. Isso se vê, por exemplo, quando uma turma constrói coletivamente regras de convivência, partilhando experiências e expectativas. Freire explica que “[...] o diálogo é o encontro amoroso dos que buscam a verdade” (1974, p. 47). Faundez afirma: “[...] a pedagogia do diálogo exige que escutemos não apenas o que é dito, mas o que é vivido” (1985, p. 49). Vygotsky complementa: “[...] as funções mentais superiores se formam primeiro nas relações sociais” (2003, p. 31).

No plano curricular, a escuta ativa permite que os conteúdos sejam significativos, porque partem da realidade vivida. Freire declara que “[...] não se pode falar de educação sem amor, sem escuta, sem humildade” (1996, p. 23). Cortella sublinha: “[...] não há conhecimento sem vínculo com a experiência” (2017, p. 102). E Gadotti reforça que “[...] a escuta é condição para um currículo que respeite a cultura do educando” (2018, p. 401). Em projetos interdisciplinares que envolvem a leitura crítica da cidade ou do território escolar, os alunos percebem-se como sujeitos de saber.

Nas relações pedagógicas, a escuta ativa também transforma o papel do professor. Ele deixa de ser detentor do saber e torna-se mediador do conhecimento. Freire afirma que “[...] ensinar exige escuta sensível e crítica do educador diante das falas do educando” (1996, p. 58). Kohan diz: “[...] ensinar é ouvir perguntas que não estávamos preparados para responder” (2020, p. 138). E McLaren provoca: “[...] a escuta insurgente é aquela que desestabiliza a autoridade e abre espaço para a rebeldia” (1997, p. 66). Assim, o educador torna-se também aprendiz.

O professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento. [...] A pedagogia anterior reforçava e exagerava de forma desmedida o primeiro momento da percepção, transformando o aluno em uma esponja que cumpria mais fielmente sua missão quanto mais ávida e plenamente se impregnava de conhecimentos alheios. Mas o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber. A psicologia exige que os alunos não aprendam apenas a perceber, mas também a reagir. Acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta (Vygotski, 2003, p. 76).

Desse modo, na perspectiva da leitura como escuta, é fundamental ensinar os estudantes a interpretarem os discursos que os cercam, seja na mídia, na escola ou na família. A leitura crítica é, então, um ato de resistência contra a manipulação ideológica. Freire alerta que “[...] a palavra é um ato político de transformação e denúncia” (1987, p. 39). Vygotsky afirma: “[...] a palavra é um microcosmo de consciência social” (1991, p. 220). Cortella sustenta: “[...] quem não escuta, não aprende; quem não aprende, repete o mundo como está” (1996, p. 82).

Portanto, é urgente formar sujeitos que escutem o mundo com atenção crítica e ética. A escola deve ser esse espaço de formação dialógica, no qual a leitura, a fala e a escuta se entrelaçam para produzir sentidos novos. Freire prossegue: “[...] o diálogo é o cimento que une a prática pedagógica à

transformação do mundo” (1985, p. 94). Kohan corrobora dizendo: “[...] dialogar é colocar-se em risco de transformação” (2005, p. 99). E Piaget acentua: “[...] o verdadeiro aprendizado é aquele que nos obriga a mudar de ideia” (1983, p. 184).

Desse modo, a leitura, quando compreendida como prática social, torna-se um potente instrumento de resistência frente às formas sutis de dominação. Freire já alertava que “[...] foi o mundo que me ajudou a entender e a compreender melhor meu país” (1985, p. 13), indicando que a leitura crítica nasce da vivência e do enfrentamento das contradições sociais. Nas escolas, ao incentivar a leitura crítica de notícias, letras de música ou relatos de vida, os professores oferecem aos alunos a possibilidade de analisar as estruturas que sustentam as desigualdades. Como afirma Gramsci: “[...] a cada nova leitura crítica do mundo corresponde uma nova consciência histórica” (1999, p. 54). Já hooks adverte que “[...] a leitura como prática de liberdade começa quando somos ensinados a ler com atenção, escutando as vozes que normalmente são silenciadas” (hooks, 2010, p. 27). Assim, ler é também um modo de não consentir.

É preciso, porém, que o ato de ler seja entendido como forma de ruptura com o conformismo. Como reforça Freire, “[...] cada vez mais funções intelectuais e cada vez menos funções puramente instintivas e emocionais” são exigidas na leitura crítica (1967, p. 51), o que exige formação e mediação. No cotidiano escolar, práticas como rodas de leitura que discutem o racismo ou o trabalho infantil instigam os estudantes a problematizar suas próprias experiências. McLaren enfatiza que “[...] a leitura crítica tem o potencial de subverter as formas de conhecimento impostas pela cultura dominante” (1992, p. 61). Gramsci completa ao afirmar que “[...] o ato de interpretar textos é um exercício de desconstrução do senso comum hegemônico” (2000, p. 78). Portanto, a leitura emancipa à medida que questiona o que nos parece natural.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer (Freire, 2001, p. 42).

Entretanto, esse processo não é espontâneo: ele requer mediação crítica. Como destaca Freire, “[...] a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual o homem está radicado” (1979, p. 19). O papel do educador é central na construção de espaços de leitura dialógica, em que o estudante se reconhece como sujeito de sua própria história. hooks destaca que “[...] ensinar a ler criticamente é permitir que o estudante reivindique sua

humanidade” (2013, p. 56). McLaren, por sua vez, sustenta que “[...] a sala de aula deve ser um espaço insurgente onde as palavras ganham força política” (2005, p. 89). Assim, a leitura crítica é inseparável da pedagogia que a sustenta.

Na escola pública, muitas vezes situada em territórios de vulnerabilidade, a leitura pode ser a única via de acesso à compreensão das opressões que estruturam a vida cotidiana. Freire nos lembra que “[...] aumentar a participação popular no desenvolvimento de toda a comunidade [...] nas expressões reais de nossa vida atual: o trabalho, a vida local e regional, as necessidades da família, a cultura de base e a organização econômica-social” (1979, p. 12) é também tarefa educativa. Ao lerem textos sobre despejos, fome ou violência policial, os alunos podem identificar-se com essas realidades e ressignificá-las. Gramsci explica que “[...] a cultura é sempre o lugar onde a hegemonia se torna visível” (2001, p. 113). hooks acrescenta que “[...] a leitura nos ajuda a dar nome à dor, e isso já é uma forma de resistência” (2013, p. 74). Logo, a leitura se converte em denúncia.

A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica. [...] Consideraram que era indispensável, para realizar esta transformação essencial, fazer o homem simples percorrer todo um caminho através do qual descobrisse e tornasse consciência de: – a existência de dois mundos, o da natureza e o da cultura; – o papel ativo do homem na realidade e com ela; – a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador; – a cultura como incorporação – crítica e criadora – e não como uma justaposição de informações [...] (Freire, 1979, p. 33).

Para além da denúncia, a leitura crítica permite a construção de alternativas. Freire enfatiza que “[...] universo de temas em contradição dialética [...] estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo. Este clima ameaça arrancar dos temas sua significação profunda” (1979, p. 17), apontando a necessidade de leitura crítica para revelar sentidos ocultos. Em projetos em que os alunos escrevem e publicam suas próprias histórias, há uma inversão na lógica tradicional: o estudante deixa de ser receptor e torna-se produtor de sentido. McLaren observa que “[...] a leitura como prática contra-hegemônica exige uma escrita que também subverta as normas da linguagem dominante” (1997, p. 106). Gramsci ressalta que “[...] a hegemonia se combate com a criação de novas narrativas, novas gramáticas sociais” (2000, p. 94). Assim, ler e escrever são gestos inseparáveis na luta por emancipação.

O cotidiano escolar também oferece inúmeros momentos em que a leitura pode ser mobilizada como ferramenta crítica. Como aponta Freire: “[...] acendedor de lampiões [...] dando luz à rua. [...] Me lembro das noites em que, envolvido no meu medo, esperava que o tempo passasse [...] os meus temores iam diminuindo” (1982, p. 7), sugerindo que a leitura ilumina zonas de sombra da experiência.

Ao discutir uma notícia falsa em sala de aula, por exemplo, o professor não apenas ensina a checar fontes, mas ajuda os alunos a perceberem como a informação pode ser usada como mecanismo de controle. hooks afirma: “[...] ensinar a ler é ensinar a duvidar” (2010, p. 41). McLaren reforça: “[...] a resistência começa com a habilidade de desmascarar as ideologias ocultas nos textos” (1992, p. 84). Desse modo, o texto torna-se campo de disputa.

Estudar, para Freire, também é um ato político, para além de ser um ato cognoscitivo. [...] Freire critica os fenômenos de despolitização, ou de naturalização, da educação, como em texto datado de 26 de abril de 1996, publicado postumamente, no ano 2000, no livro *Pedagogia da Indignação*: ‘Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje’ (FREIRE, 2000: 95). [...] Por isso defende uma prática educativa como exercício crítico, capaz de contrariar a ‘opacização da realidade’: ver para além das aparências, da ideologia como ‘falsa consciência’ (em sentido marxiano) que não permite uma leitura crítica do real, que se limita à doxa, às visões superficiais do senso comum e das ideias dominantes [...] Freire insiste no conceito de ‘desvelamento da realidade’. Desvelar significa tirar o véu, levantar a capa superficial que recobre a realidade social, ir além da aparência das coisas, ou, em linguagem popular, ‘abrir os olhos’ (Gadotti & Carnoy, 2018, p. 30-31).

É importante destacar que a leitura crítica é construída socialmente e coletivamente. Freire afirma que “[...] não tive nenhuma intenção de ofender o senhor, eu sou brasileiro... Mas o senhor é brasileiro que está no Chile, e no Chile não se faz isso” (1985, p. 14), mostrando como o olhar do outro pode mudar nosso posicionamento cultural. Em grupos de leitura ou clubes de livros escolares, os estudantes confrontam suas experiências com as dos autores e colegas, produzindo um saber novo. Gramsci defende que “[...] o saber autêntico nasce do confronto entre experiências diferentes que se reconhecem” (1999, p. 61). hooks acrescenta: “[...] ler em grupo é criar laços de solidariedade intelectual e afetiva” (2010, p. 65). Assim, o ato de ler ultrapassa o individual e torna-se coletivo e político.

Muitas vezes, a leitura é um dos poucos espaços em que o aluno encontra voz para falar de si. Freire lembra que “[...] se não fossem as marcas da nossa cultura, presentes, vivas em mim, marcas que eu cuido com carinho [...] a minha andarilhagem [...] se tornaria um puro vagar pelo mundo, sem quase razão de ser” (1985, p. 17), ressaltando a importância de pertencimento simbólico. Isso se evidencia quando ele se vê refletido em narrativas periféricas, negras, indígenas ou LGBTQIA+, que circulam nas leituras propostas. McLaren diz que “[...] a leitura de autores marginalizados serve como espelho e como arma” (2005, p. 93). Gramsci escreve que “[...] a educação popular deve começar pelo reconhecimento das vozes excluídas da cultura dominante” (2001, p. 88). Portanto, escolher os textos que se lê é também escolher que mundos se legitimam.

A resistência pela leitura, no entanto, não acontece apenas entre os alunos. Como lembra Freire, “[...] Antonio, deveríamos gravar tudo isso, porque este diálogo não deve ser um diálogo

exclusivamente entre mim e você” (1985, p. 7), apontando para a importância da circulação coletiva de ideias. Professores que se recusam a seguir materiais didáticos descontextualizados ou que propõem leituras críticas da BNCC também praticam a pedagogia da resistência⁸. hooks pontua: “[...] os professores precisam se perguntar a quem serve o que ensinam” (2013, p. 103). McLaren afirma que “[...] os educadores críticos devem ser intelectuais orgânicos comprometidos com as lutas de seus alunos” (1992, p. 71). Assim, ler criticamente é também ensinar criticamente.

Pedagogias críticas de inspiração freireana na América do Norte foram elaboradas com base em uma série de novos desdobramentos teóricos, como as filosofias latino-americanas da libertação, a alfabetização crítica, a sociologia do conhecimento, a teoria crítica de Frankfurt, a teoria feminista, a educação bilíngue e bicultural, a educação para professores. [...] Na concepção de Freire, as escolas são locais onde podem ser criados espaços de interação sem qualquer tipo de coerção, por serem parte da sociedade civil. [...] A prática educativa crítica, dialógica e democrática proposta por Freire implica reconhecer ‘o(a) outro(a)’ como sujeito do conhecimento e da cultura, reconhecer no(a) ‘outro(a)’ o direito de dizer a sua palavra e estabelecer ações concretas com ‘o(a) outro(a)’, permitindo a sua participação no processo educativo (Freire et. al., 2001, p. 85-86).

Na escola, a leitura precisa ser também do espaço físico, das práticas, dos currículos, da estrutura. Freire alerta que “[...] libertou-se dos vínculos exteriores [...] agora seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente [...] adota um eu que não lhe pertence” (1967, p. 50), criticando a alienação disfarçada de autonomia. Um estudante que percebe que seu corpo é constantemente vigiado, que sua fala é interrompida ou que seu saber é deslegitimado já está, de alguma forma, lendo a opressão. Gramsci reconhece que “[...] a escola é um dos aparelhos de hegemonia⁹ mais eficientes” (2000, p. 109). hooks conclui que “[...] a educação bancária¹⁰ é

⁸ A pedagogia da resistência é uma resposta educativa às formas de opressão, silenciamento e conformismo que atravessam as instituições escolares e a sociedade. Ela afirma a educação como prática política e ética voltada à formação de sujeitos capazes de contestar as estruturas de dominação e reivindicar novos modos de existência. Ao promover a escuta, o diálogo e a problematização da realidade, essa pedagogia valoriza os saberes historicamente marginalizados e cria espaços para o pensamento crítico e a ação transformadora. Como afirma Giroux, “[...] a pedagogia da resistência não apenas contesta as formas hegemônicas de conhecimento, mas também busca criar novas formas de subjetividade e de agência política” (Giroux, 2022, p. 46). Assim, educar na perspectiva da resistência é abrir possibilidades para a construção de um mundo mais justo, plural e democrático. Ver: GIROUX, Henry A. *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. New York: Bloomsbury Academic, 2022.

⁹ A escola, na perspectiva de Antonio Gramsci, é um dos principais aparelhos de hegemonia da sociedade, pois atua na produção e na reprodução de consensos que legitimam a ordem social vigente. Por meio do currículo, da linguagem e das práticas pedagógicas, a escola naturaliza valores, comportamentos e hierarquias que favorecem os grupos dominantes, apresentando-os como universais e neutros. No entanto, essa hegemonia não é absoluta: pode ser contestada e transformada por meio de uma educação crítica que desestabilize os discursos normativos e possibilite a formação de sujeitos conscientes de sua inserção histórica. Como afirma Gramsci, “[...] a escola é um dos aparelhos de hegemonia mais eficientes, pois atua na formação do consenso e na reprodução das ideologias dominantes” (Gramsci, 2000, p. 109). Assim, repensar a escola é repensar seu papel na disputa por sentidos e pela emancipação social. Ver: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

¹⁰ A educação bancária, conceito amplamente criticado por Paulo Freire, refere-se a um modelo de ensino autoritário e verticalizado, no qual o professor deposita informações nos alunos considerados recipientes vazios. Esse tipo de educação nega a dialogicidade e a participação ativa do educando, tratando-o como objeto e não como sujeito do processo formativo.

cúmplice da dominação porque ensina a obedecer, e não a questionar” (2010, p. 39). Logo, ler a escola é também transformá-la.

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir e de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição. [...] 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. [...] Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 1974, p. 68).

Portanto, o trabalho com a leitura crítica exige planejamento intencional. Para isso, Freire defende que “[...] escrever a história como biografia do homem, de modo que nos permita formar uma opinião sobre o futuro deste” (1967, p. 47) é parte fundamental da práxis pedagógica¹¹. Professores que constroem sequências didáticas com base em temas geradores¹², como sugeria Freire, tornam possível a leitura da realidade e a ação transformadora. McLaren sustenta: “[...] a leitura deve provocar o desejo de intervir, não apenas de compreender” (1997, p. 119). Gramsci reforça: “[...] não basta saber que a hegemonia existe, é preciso construir outra” (1999, p. 91). Logo, toda leitura crítica aponta para a práxis.

Assim, é fundamental reconhecer que o direito à leitura crítica é um direito político. Como lembra Freire, “[...] dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como ‘absurda e

Ao desconsiderar o contexto social, histórico e cultural dos estudantes, a educação bancária reforça a passividade, a obediência e a reprodução da ordem vigente. Para Freire, esse modelo está a serviço da opressão, pois “[...] quanto mais alienados são os educandos nessa visão ‘bancária’ da educação, tanto mais facilmente se adaptam ao mundo tal como é e à fragmentação da realidade” (Freire, 1974, p. 68). Em oposição, ele propõe uma educação libertadora, que reconheça o aluno como coautor do conhecimento e promova a consciência crítica. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

¹¹ A práxis pedagógica, na perspectiva freireana, é entendida como a união indissociável entre ação e reflexão, voltada à transformação da realidade. Não se trata apenas de aplicar métodos ou transmitir conteúdos, mas de construir um processo educativo em que educador e educando reflitam criticamente sobre o mundo e atuem para transformá-lo. A práxis rompe com a dicotomia entre teoria e prática, pois pressupõe uma ação consciente, intencional e situada. Como afirma Paulo Freire, “[...] a práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1974, p. 40). Assim, toda prática pedagógica comprometida com a emancipação humana deve ser, necessariamente, uma práxis, capaz de mobilizar sujeitos críticos, históricos e engajados. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

¹² Os temas geradores são um dos conceitos centrais da pedagogia freireana, concebidos como conteúdos significativos extraídos da realidade vivida pelos educandos e que servem de ponto de partida para o processo educativo. Ao invés de impor um currículo pronto e descontextualizado, Paulo Freire propõe que o educador investigue a vida concreta dos alunos, identifique os temas que emergem de suas experiências cotidianas e os transforme em objetos de problematização. Esses temas carregam contradições sociais e revelam as estruturas de opressão que atravessam os sujeitos, sendo, portanto, essenciais à formação da consciência crítica. Como afirma Freire, “[...] os temas geradores devem ser investigados na situação existencial concreta dos educandos e, uma vez encontrados, devem ser codificados em situações problematizadoras” (Freire, 1974, p. 97). Assim, os temas geradores possibilitam uma educação dialógica, contextualizada e transformadora. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

imoral' a participação popular é contraditório" (1967, p. 19). Negá-lo é negar a possibilidade de compreender o mundo com autonomia. Por isso, defender o acesso a textos diversos, complexos e provocativos é uma tarefa ética dos educadores. hooks declara: "[...] negar a leitura crítica é negar a possibilidade de liberdade" (2013, p. 122). E McLaren finaliza: "[...] a pedagogia da resistência começa com a leitura do mundo como território de luta" (2005, p. 101). Assim, ler é, definitivamente, um ato de emancipação.

Mais ainda, é fundamental que a escola atue como espaço de escuta e diálogo, permitindo que os alunos expressem suas leituras do mundo. Freire argumenta que "[...] 'círculo de cultura'¹³, onde nos sentimos participando, enquanto sujeitos, de uma experiência real [...] aprender a ler é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo" (1982, p. 3). Um professor que propõe um diário de campo sobre a comunidade escolar está mediando essa escuta. Kohan destaca: "[...] ler é escutar o que ainda não foi dito" (2005, p. 88). E Gadotti completa: "[...] a escuta é o primeiro passo para uma mediação que respeita a experiência do educando" (1996, p. 77). Assim, o educador que escuta, ensina o aluno a ler a si mesmo.

A mediação do educador também passa pela escolha dos textos que circulam na escola. Como lembra Freire, "[...] acendedor de lampiões dando luz à rua [...] os meus temores iam diminuindo. [...] a 'leitura' que dele ia fazendo" (1982, p. 7), a leitura ilumina experiências e medos. Ao incluir obras de autores negros, indígenas e periféricos, o educador amplia o repertório e descentraliza o cânone. McLaren afirma: "[...] a resistência começa pela reescrita dos currículos" (1997, p. 113). hooks reforça: "[...] o currículo que nega a diversidade também nega a possibilidade de liberdade" (2013, p. 71). Portanto, o ato de selecionar o que se lê é também um ato político.

Além disso, o educador precisa trabalhar o conteúdo de forma que gere implicação. Freire critica: "[...] alfabetização de Adultos – Crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica" (1982, p. 13), indicando que a mediação deve ir além da neutralidade. Um bom exemplo é transformar textos teóricos em debates, dramatizações ou produções audiovisuais. Cortella pontua: "[...] não basta saber o conteúdo, é preciso saber o que fazer com ele" (2017, p. 112). Giroux destaca:

¹³ O Círculo de Cultura, concebido por Paulo Freire, é uma proposta pedagógica baseada no diálogo, na escuta ativa e na horizontalidade entre educador e educandos, em oposição à estrutura tradicional da sala de aula. Nesse espaço, todos são convidados a compartilhar experiências, refletir criticamente sobre a realidade e construir coletivamente o conhecimento, a partir de temas significativos retirados do cotidiano dos participantes. Mais do que um método, o Círculo de Cultura representa uma atitude ética e política diante do processo educativo, valorizando a palavra como instrumento de conscientização e transformação social. Como afirma Freire, "[...] o Círculo de Cultura é um espaço em que os sujeitos se reúnem para dialogar sobre a realidade, com o objetivo de compreendê-la criticamente e transformá-la" (Freire, 1982, p. 22). Assim, o Círculo torna-se um território de emancipação e de reexistência. Ver: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1982.

“[...] a mediação crítica transforma o conteúdo em experiência viva” (2014, p. 79). Com isso, o aluno deixa de ser espectador e passa a ser autor de sua aprendizagem.

O tipo de educação alternativa que Freire sugere envolve a construção de conhecimento através de um diálogo constante entre os alunos e o professor. [...] Os alunos – não mais ouvintes dóceis – são agora co-pesquisadores críticos em diálogo com o professor. O professor apresenta o material aos alunos para sua consideração e reconsidera suas considerações prévias à medida que os alunos expressam as suas próprias. A educação problematizadora afirma homens e mulheres no processo de se tornarem, como seres inacabados e incompletos dentro e com uma realidade igualmente inacabada (Freire, 2018, p. 96).

Contudo, o educador enfrenta resistências. Muitos estudantes chegam à escola desacreditados do valor da leitura ou da escrita, pois nunca se viram representados nos materiais. Freire observa: “[...] astutos, conscientemente, assumem esta ideologia como própria [...] a ingenuidade é pura tática” (1982, p. 17), denunciando a intencionalidade política na formação das consciências. É aí que a mediação precisa ser afetiva. Romão lembra que “[...] não há leitura crítica sem vínculo afetivo com o educador” (2008, p. 44). E Torres afirma: “[...] é preciso reconstruir o desejo de ler a partir das marcas da exclusão” (2008, p. 93). Portanto, mediar também é acolher e insistir.

Apesar dos limites impostos pela lógica neoliberal à escola contemporânea, ainda há espaços de resistência. Freire brinca com a inversão de sentidos ao afirmar: “[...] fica decretado que, nas terças-feiras, se começa a dizer boa noite a partir das duas horas da tarde” (1982, p. 25), revelando o poder simbólico da palavra para romper com a normalidade. Projetos interdisciplinares, encontros com autores locais e a construção coletiva de zines são estratégias possíveis. Gutiérrez argumenta: “[...] a leitura crítica nasce no momento em que o estudante percebe que também pode narrar” (2008, p. 117). Garcia complementa: “[...] ensinar a ler é ensinar a olhar diferente para o já visto” (2008, p. 131). Assim, o educador pode criar frestas na estrutura para que a crítica floresça.

Desse modo, o educador crítico é aquele que reconhece que ensinar a ler é ensinar a resistir. Freire destaca que “[...] teria o homem brasileiro de ganhar essa responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade” (1967, p. 19), apontando para o compromisso ético da leitura crítica. Gramsci alerta: “[...] quem controla o sentido das palavras controla o senso comum” (1999, p. 81). E Bourdieu reforça: “[...] a leitura é um campo de disputa simbólica onde se decide o que é legítimo pensar” (s.d., p. 88). Logo, a escola tem um papel decisivo na formação de sujeitos que não apenas decifram textos, mas também desafiam discursos.

4 CONCLUSÃO

É nesse horizonte que o ato de ler, articulado à escuta ativa e à prática dialógica, transforma-se em espaço de reconstrução simbólica do sujeito. Ao ler criticamente, o educando não apenas interpreta os signos da linguagem escrita, mas também elabora sentidos sobre sua própria realidade, reconfigurando sua posição no mundo. A leitura deixa de ser um ato solitário e passa a ser coletivo, compartilhado, tecido na trama das experiências e das narrativas que habitam o cotidiano escolar e comunitário.

Mais ainda, ler é produzir subjetividade. Isso significa que o sujeito leitor, ao encontrar-se com o texto e com o contexto, reinterpreta a si mesmo, desestabiliza certezas, reconhece ausências e atualiza memórias. Como nos ensinou Vygotsky, a linguagem é mediadora da consciência; logo, o texto lido – quando problematizado – torna-se ferramenta de desenvolvimento e deslocamento interno. E é nesse movimento entre o mundo interno e o mundo externo que se potencializa o surgimento de uma consciência crítica e inventiva.

Contudo, essa leitura engajada não ocorre de forma espontânea. Ela exige condições pedagógicas, políticas e afetivas para acontecer. Por isso, cabe à escola – e, mais especificamente, ao educador – criar os meios para que a leitura seja provocadora, questionadora e conectada às realidades vividas pelos educandos. O educador, nessa perspectiva, não atua como dono do saber, mas como alguém que também lê o mundo junto aos estudantes, num processo horizontal de troca e reconhecimento mútuo.

Ainda que o contexto educacional contemporâneo esteja atravessado por políticas de controle, padronização e performatividade, a leitura permanece como território de liberdade e reinvenção. Mesmo diante das tentativas de silenciamento, censura e esvaziamento do conteúdo crítico, ela insiste em emergir como ato de resistência. Ler, nesse sentido, é também recusar o que foi imposto como única verdade, é cultivar a dúvida como potência pedagógica, e é, sobretudo, defender o direito de imaginar e projetar novos mundos possíveis.

Dito isso, pode-se afirmar que o ato de ler, na perspectiva de Paulo Freire, é radicalmente comprometido com a transformação da realidade e com a dignidade do ser humano. Ele exige sensibilidade, escuta e coragem para enfrentar as estruturas que produzem desigualdade e exclusão. Ao devolver ao sujeito o direito de interpretar sua existência e de escrever sua própria história, a leitura se revela como uma das expressões mais potentes da pedagogia da libertação. E, nesse gesto, educar deixa de ser um ato de adaptação para tornar-se, definitivamente, um ato de libertação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1970.
- APPLE, M. W. **Educando o “cidadão perfeito”: a construção da hegemonia conservadora na educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.
- CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- DOS SANTOS, A. N. S. et. al. Raízes afrodiaspóricas – descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na Lei 10.639/2003. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5489–5512, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-258. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3489>. Acesso em: 13 Fev. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et. al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812–6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 13 Fev. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et. al. Educação popular e resistência – uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5204–5229, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-040. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3152>. Acesso em: 13 Fev. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et. al. Letramento racial e educação: formação de educadores para práticas pedagógicas antirracistas com enfoque na produção intelectual de autores “ladino-amefricanos”. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3897–3916, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-127. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3040>. Acesso em: 13 Fev. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et. al. “Professor, você está traindo a gente?” A monogamia dos afetos no horizonte da sala de aula a partir da perspectiva da pedagogia confessional de bell hooks. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1263–1286, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-077. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2747>. Acesso em: 13 Fev. 2025.
- EVANGELISTA, O. **Política educacional brasileira: fundamentos e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. 14. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAUNDEZ, A. **Educação popular e participação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. **Neoliberalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, G. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FRIGOTTO, G. **A reforma do ensino médio: embustes e ameaças**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

GADOTTI, M. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. São Paulo: Cortez, 2020.

GARCIA, R. L. **A didática em questão**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

GATTI, B. A. **Pesquisa em educação: desafios para a prática e a formação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: balanço de pesquisas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **On critical pedagogy**. New York: Continuum, 2011.

GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life**. 2. ed. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

GIROUX, H. A. **Neoliberalism's war on higher education**. Chicago: Haymarket Books, 2014.

GIROUX, H. A. **Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance**. New York: Bloomsbury Academic, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1-3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2001.

GUERRA, I. **Luta contra o capacitismo: práticas e reflexões para uma educação inclusiva**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2021.

GUTIÉRREZ, F. **Educomunicação: a pedagogia do diálogo**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

KOHAN, W. **Infância: entre educação e ensino**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

LIMA, L. C. **Educação, democracia e políticas públicas**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MCLAREN, P. **Paulo Freire: a critical encounter**. New York: Routledge, 1992.

MCLAREN, P. **Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium.** Boulder: Westview Press, 1997.

MCLAREN, P. **Capitalists and conquerors: a critical pedagogy against empire.** Lanham: Rowman & Littlefield, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ROBERTSON, S. **Globalisation, education and trade: UNESCO, the World Bank and the WTO.** 1. ed. Oxford: Symposium Books, 2005.

ROMÃO, J. E. **Educação popular na escola cidadã.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHOR, I. **Empowering education: critical teaching for social change.** Chicago: University of Chicago Press, 1992.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Por uma educação do afeto: construindo ‘comunidades pedagógicas em sala de aula’ para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks.” **Caderno Pedagógico**, 22(1), e13578, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13578>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire.” **Caderno Pedagógico**, 21(13), e8634, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12120>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Descolonizando os currículos – o protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira.” **Observatório Latinoamericano**, 5(3), e7980, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/7980>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Entre a libertação e o engajamento – a influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de bell hooks.” **Caderno Pedagógico**, 21(10), e10414, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/10414>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina.” **Caderno Pedagógico**, 21(9), e9774,

2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9774>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação, arte e literatura: entrelaçando saberes para uma educação emancipatória com Jacotot, libertária com Freire e revolucionária com Boal.” **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9021, 2024. Disponível em <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9021>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de bell hooks.” **Caderno Pedagógico**, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8633>. Acesso em: 23 mar. 2025.

TORRES, C. A. **Educação, poder e sociedade: ensaios críticos**. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.