

Paulo Freire, Diálogo e Empoderamento: o potencial libertador dos círculos de leitura literária frequentados por adolescentes em condição de vulnerabilidade social

Paulo Freire, Dialogue and Empowerment: the liberating potential of literary reading circles attended by adolescents in conditions of social vulnerability

Marcos Antonio Vasco de Almeida¹
Universidade Federal de São Paulo

Priscila Pesce Lopes de Oliveira²
Universidade de Fortaleza (Unifor)

Lucila Pesce³
Universidade Federal de São Paulo

Resumo

A partir dos conceitos freireanos de diálogo e empoderamento, o artigo discute como a leitura literária coletiva realizada por jovens socialmente vulneráveis, pode se constituir em educação como prática libertadora. O estudo teórico conceitual percorre três questões norteadoras. Os achados indicam que o fato de que os adolescentes das periferias estão mais vulneráveis a formas de preconceito, violência, bem como aos impactos negativos de políticas públicas ineficientes indica que se libertar dessa realidade implica um processo de construção e reconstrução da consciência coletiva. Quando leem, os adolescentes passam a ter condições de buscar autonomia, emancipação, autoafirmação e, sobretudo, promoção de seus saberes, a leitura permite um diálogo entre leitores, personagens literários e a materialidade histórica que os entorna. A leitura literária coletiva, dialógica, não prescritiva e fruidora apresenta condições favoráveis ao empoderamento do grupo, assim se constitui em prática crítica e reflexiva, através do pleno exercício da linguagem, que se converte em práticas sociais libertadoras. Desta forma, propor círculos de leituras aos jovens pode, além de formá-los crítica e reflexivamente, torná-los multiplicadores dessa práxis, ampliando a prática de leitura literária a um grupo cada vez maior de jovens.

Palavras-chave

Leitura literária. Diálogo. Empoderamento freireano

¹ Mestrando em educação (Universidade Federal de São Paulo); Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (Universidade Cruzeiro do Sul); Pedagogo (UNICID); licenciado em Química (USP); Técnico em Ciências da Natureza do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). <https://orcid.org/0009-0008-2196-3339>

² Doutora em Letras (Universidade Federal do Ceará); Mestre em Letras (USP); bacharel em Letras (USP) e em Comunicação Social e Múltiplos (PUC-SP). Professora do Centro de Comunicação e Gestão da Universidade de Fortaleza (Unifor). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-431X>

³ Doutora e mestre em Educação: Currículo (PUC-SP); bacharel e licenciada em Letras - Português e Inglês (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo; Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura. <http://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Abstract

Based on Freire's concepts of dialogue and empowerment, the article discusses how collective literary reading carried out by socially vulnerable young people, can constitute education as a practice of liberty. The theoretical-conceptual study covers three guiding questions. The findings indicate that the fact that adolescents from the peripheries are more vulnerable to forms of prejudice, violence, as well as the negative impacts of inefficient public policies indicates that freeing themselves from this reality implies a process of construction and reconstruction of collective consciousness. When they read, teenagers can seek autonomy, emancipation, self-affirmation and, above all, promotion of their knowledge, as reading allows a dialogue between readers, literary characters and the historical materiality that surrounds them. Collective, dialogical, non-prescriptive and fruitful literary reading presents favorable conditions for the empowerment of the group, as it constitutes a critical and reflective practice, through the full exercise of language, which becomes social practices of liberty. Offering reading circles to young people can, in addition to training them critically and reflectively, make them multipliers of this practice, expanding the practice of literary reading to an increasingly larger group of young people.

Keywords

Literary Reading. Dialogue. Freirian Empowerment.

Introdução

O presente texto situa-se como estudo teórico-conceitual vinculado a uma pesquisa de mestrado acadêmico em desenvolvimento pelo primeiro autor. Discute como a leitura literária não prescrita, livre, dialógica e fruidora pode ser utilizada no processo de formação crítica e reflexiva de adolescentes residentes na periferia da zona Leste da cidade de São Paulo: uma região de vulnerabilidade social. O tema justifica-se pela importância de espaços onde os/as adolescentes possam usufruir da leitura como meio de superar barreiras socioeconômicas e políticas, que impedem a plena liberdade.

O início das reflexões sobre o tema despertou uma antiga memória de leitura do primeiro autor, um diálogo realizado entre o Capitão Beatty e Montag, que desvela a potência e o alcance da leitura e o risco que a atividade oferece a quem interessa perpetuar a realidade de dominação que os/as jovens de nossas periferias vivem. O diálogo inicia-se quando Montag tem dúvidas sobre a utilidade da função de queimar livros atribuída a ele. A partir daí, passa a ser persuadido pelos argumentos de seu capitão, Beatty, segundo escrito por Bradbury (2012, p. 81): “Um livro é uma arma carregada na casa vizinha. Queime-o. Descarregue a arma. Façamos uma brecha no espírito do homem. Quem sabe quem poderia ser alvo do homem lido?”.

O trecho acima nos remete ao impacto das práticas de leitura, autoritárias e prescritivas, como forma simbólica de queimar livros, de abrir uma brecha no espírito do leitor, cerceando todo diálogo que uma obra literária evoca, de modo a impedir o empoderamento tão necessário à libertação dos/as adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Opondo-se a essas técnicas piromaniacas, que afastam os leitores dos

livros literários, pensamos a leitura como ação educativa libertadora, ao modo de Freire (2021a).

Nossa crença inspira-se na possibilidade que a leitura crítica, dialógica e fruidora oferece à formação dos/as jovens em situação de vulnerabilidade social. Ao unir personalidades e culturas diferentes, em cada texto existe uma intersubjetividade entre o escrito e o lido, um diálogo (Jouve, 2002). Pela intersubjetividade, o repertório cultural e as habilidades sociais ainda em processo de amadurecimento se desenvolvem plenamente. Como aponta Marisa Lajolo, na introdução de seu “Do mundo da leitura à leitura do mundo”, a leitura requer “a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do [leitor], entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo [...] até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto” (Lajolo, 1993, p. 16).

Durante o desenvolvimento juvenil, as personagens dos romances têm importância. Em suas aventuras, sucessos e sofrimentos, reproduzem na ficção o que a vida oferece, produzindo experiências que vão muito além do que a realidade lhes poderia proporcionar. As personagens fictícias e as circunstâncias em que vivem podem funcionar como mediadores para criarmos nossas próprias experiências, unindo elos que podem estar rompidos, ressignificando o que já foi vivido e trazendo luz sobre o que ainda se pode viver. Evocando novamente Lajolo (1993, p. 15): “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Neste contexto, consideramos a leitura literária dialógica, reflexiva e fruidora uma prática que leva ao empoderamento (Freire, 2022).

Quanto à formação, defendemos a concepção de processo que movimenta aspectos internos e externos, subjetivos e objetivos, cujos efeitos podem atuar nas dimensões pragmática, imaginativa, sensorial, afetiva, intuitiva, cultural e lógica, dentre outras, criando vínculos entre o conhecimento e o mundo; ao fazê-lo, apresenta-se como experiência autônoma, consciente e crítica para o leitor.

O texto literário, como componente da linguagem, ação dinâmica e histórica com um propósito comunicativo, detentora de um discurso identitário, não se encerra ao final do esforço criador de seu autor, mas se desvela ao longo das temporalidades, de forma diferente a cada leitor, em um movimento de fruição (Jouve, 2002).

Sustentamos o *status* formativo, libertador, dialógico e empoderador do texto literário, em que o leitor passa a ser um criador e recriador do lido e de seu meio, como fruto de transgressão, ou mesmo de uma “mediação” que confere realidade à irrealidade do texto literário, em um movimento de aproximação e afastamento da realidade que o cerca, tão necessário ao pensamento crítico.

Nosso intento é deslindar a leitura literária como forma de libertação de adolescentes oprimidos/as.

O tema do artigo – “a relevância dos círculos de leitura para a constituição autônoma de saberes críticos e reflexivos, que levem ao empoderamento e à libertação de jovens oprimidos/as” - ergue-se em meio às seguintes questões:

- a) Como a interação entre os leitores durante a leitura literária pode se situar como processo formativo dialógico, libertador, crítico e reflexivo, que os leve ao empoderamento, na acepção freiriana do termo?
- b) Como trabalhar a potência da leitura em grupo, junto a jovens moradores de uma região periférica da cidade de São Paulo?

As reflexões ora propostas surgem da tríade teórica: diálogo e empoderamento, no viés freiriano; estética da recepção literária, em Vincent Jouve; exotopia, excedente de visão e alteridade, em Bakhtin. Partindo desta tríade teórica, lançamos olhar sobre as características socioeconômicas que oprimem jovens moradores/as da periferia da região leste da cidade de São Paulo, através dos dados veiculados pela pesquisa: “São Paulo diversa: uma análise a partir de regiões da cidade” (SEAD, 2020), para propor a leitura literária como meio formativo crítico e empoderador, tecendo alternativas para levar a leitura literária e seus efeitos nas periferias.

Experiência estética literária: o papel formativo do diálogo, da alteridade, da exotopia e do excedente de visão

Concebemos experiência estética literária como a: “[...] soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que ela suscita [...]” (Cunha, 2014, s/p). A experiência literária costuma ser vivenciada de forma intensa pelo leitor, pois, em busca da construção de sentidos, o leitor é criador, à medida que ocupa os espaços de liberdade, que, em sua criação, todo autor literário deixa. Nesse movimento, o leitor literário se consubstancia como sujeito que participa na construção de seus sentidos, emoções e saberes.

O leitor de literatura é um ser social e historicamente constituído, com aptidão para aprender, possuidor de pensamentos com conteúdos singulares, construídos em meio à interação e à dialogicidade (Freire, 2021c). Imerso no seu meio social e envolto na realidade que dele surge, vive a experiência estética que a leitura lhe proporciona, fruto das interações construídas entre o “eu” e o “outro”. O outro pode ser a materialização das personagens nas reflexões do lido, aquele que compartilhou a leitura ou que apresentou o livro. Um outro que pode vir de outro tempo e lugar ou caminhar ao nosso lado, no meio e no tempo em que vivemos.

Não existe comunicação crítica sem diálogo. Somos seres comunicativos que aprendemos em diálogo, como nos ensina (Freire, 2022, p. 169): “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos”. Constituinte da natureza humana, o diálogo está presente nas diversas atividades que desenvolvemos, entre elas a leitura. O diálogo é possível durante a leitura, já que a obra literária carrega consigo múltiplos significados culturais, afetivos e sociais que se constroem de forma temporal e cooperativa, subjetiva, objetiva e intersubjetivamente.

Articulada a tais fatores está a alteridade, a relação constante que estabelecemos com o outro e o mundo que o cerca. Os fenômenos que contribuem para a construção da subjetividade do sujeito leitor não surgem do nada, mas são adquiridos na relação com o outro.

Contrariamente ao senso comum, que vê a leitura como recepção passiva, a compreensão especializada deste fenômeno (Jauss, 2002; Kleiman, 2002; Marcuschi, 1988.) atribui ao leitor um papel criativo frente ao texto. Também Jouve (2002) compartilha dessa concepção: “A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor” (Jouve, 2002, p.61). A leitura está longe de ser uma atividade solitária; possibilita ao leitor acesso à cultura e aos esquemas dominantes de um meio e de uma época, como salientado por Jouve (2002). A leitura literária estabelece relações entre o coletivo e o individual, através da interação dos leitores entre si e entre o leitor e o mundo que o cerca; desse modo, os valores são trabalhados, podendo ser somente transmitidos e legitimados ou, em um movimento contra hegemônico, questionados e modificados. Nessa perspectiva, o texto literário justifica sua dimensão cultural e seu papel capital na formação das singularidades.

O estudo do seu impacto global permite devolver ao texto sua dimensão cultural. O princípio é o seguinte: o leitor não é um indivíduo isolado no espaço social; a experiência transmitida pela leitura desenvolve um papel na evolução global da sociedade (Jouve, 2002, p.125).

A dimensão cultural do texto literário ampara a ideia de que, por meio da leitura literária, o sujeito pode construir sua individualidade através das interações dialógicas, que promovem a exotopia (Bakhtin, 2011), a ampliação da perspectiva de alteridade. O leitor, na constituição de sua subjetividade, considera o mundo que o cerca, sem deixar de atentar para os acontecimentos que se deram quando o texto literário foi produzido, de modo a lidar com as fronteiras entre o mundo do texto e seu mundo. Neste espaço, o leitor conscientiza-se (Freire, 2022).

Na negociação de enunciados, de significados e na ampliação de saberes, o leitor literário é livre para construir sua singularidade. Apesar de seu caráter responsivo e responsável (Bakhtin, 1988), a leitura a que nos referimos é uma atividade livre, que possibilita a necessária autonomia ao desenvolvimento social e ideológico, como ação de réplica e acesso a discursos presentes na sociedade.

Durante a negociação de significados, o leitor responde a posições ideológicas do autor e as avalia constantemente (Bakhtin, 2020). O leitor usa o nível mais elevado de sua razão, sem deixar de lado a imaginação e a experiência estética da leitura, produzindo uma pluralidade de significações a partir do texto. Este movimento dialógico, mediado pelo texto, se constitui em um exercício de criticidade, que se estende para a leitura do mundo, de modo que os leitores consigam perceber e refletir sobre sua realidade, buscando de forma consciente as mudanças que almejam (Freire, 2022).

No ato de ler, permeados pela interação e alteridade que o texto e o meio de leitura oferecem, é possível a formação de um leitor e de movimentos de construção identitária.

Formação que ocorre por meio da díade exotopia e excedente de visão (Bakhtin, 2011). O excedente de visão não poderia existir sem o princípio exotópico:

[...] é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar do mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou único a estar situado em dados conjuntos de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (Bakhtin, 2011, p. 21).

A exotopia (do grego *éxo* - para fora e *tópos* - lugar), garante ao leitor essa visão única do outro, por meio da interação “eu-outro”, que consiste em experimentar, ver e conhecer o que o outro está experimentando, colocar-se em seu lugar, identificar-se com ele, vivenciar, tanto quanto possível, a realidade concreta desse outro, tal como ele o vive, sendo capaz, após esse movimento, de voltar para si, preservando o “estar fora”. O papel exotópico ocupado pelos demais participantes dos círculos de leitura fornece elementos circunstanciais importantes para que os jovens reflitam sobre sua presença na e com a realidade que os cerca. Nesse diálogo entre o eu e o outro enriquece uma volta a si mesmo/a, autônoma e consciente, em relação à constituição de sua identidade, frente ao processo formativo do grupo; tal movimento pode trazer desdobramentos positivos ao empoderamento coletivo.

Sobre a relação dialógica e interativa na leitura, alinhamo-nos com a reflexão feita por Jouve (2002, p. 61), para quem, na leitura, interação produtiva, “[...] estão também presentes as experiências que o leitor traz da sua materialidade histórica”. Isso é possível porque cada leitor crítico busca no texto primeiramente um espaço íntimo, um momento estético, definido por Freire (2022) como espaço no qual ocorre o rompimento entre tensão, liberdade e autoridade, inerente ao processo dialógico de construção do conhecimento. Isso não significa que seja possível atribuir ao texto um sentido qualquer. Antes, é no trabalho de interação com as lacunas deixadas, consciente ou inconscientemente, por quem escreve o texto, que se estabelece o espaço de liberdade das leituras; é nesse diálogo que as vozes do autor e do leitor se consolidam, em cicerone pelos caminhos que o texto permite (Jouve, 2002). Neste espaço intersticial, o leitor trabalha sua realidade, empoderando-se, ao construir e reconstruir sua identidade. (Freire, 2022).

O espaço que o texto oferece ao leitor, quando aproveitado de forma dialógica, reflexiva e pragmática, consubstancia-se como ação pedagógica política, como atividade social em favor da liberdade, diferentemente da leitura prescritiva, que opera em favor da racionalidade instrumental (Adorno e Horkheimer, 1985) que ampara a dominação.

Alguns apontamentos sobre o empoderamento freiriano e sua relação com a leitura literária

A perpetuação de sentidos e a criação de conhecimentos estão relacionadas a questões políticas (Freire, 2021b). Alicerça essa constatação a seguinte premissa: o conhecimento vincula-se ao poder, já que as práticas sociais encarnam relações concretas entre tradições diversas. Como ensina Freire (*ibid.*), toda interação contém visões a respeito

do papel do cidadão e do objetivo da comunidade. Ousamos ponderar que a compreensão da realidade, de forma crítica e reflexiva, é indispensável à ação libertadora, porque só conseguiremos nos libertar da racionalidade instrumental que embota as subjetividades, quando entendermos as forças, as tradições e os objetivos que forjaram a realidade concreta à qual pertencemos e a quem interessa a perpetuação desta. Assim sendo, consideramos o empoderamento no viés freiriano como processo coletivo que dignifica e amplia as possibilidades de vida e liberdade.

No movimento em prol da educação libertária e contra hegemônica, a leitura crítica e reflexiva da palavra como componente e formadora da linguagem é meio de ação, por levar à compreensão da realidade concreta de si e do meio social, político e econômico que cerca o sujeito social, bem como as circunstâncias inerentes à sua existência. Considerando a leitura como parte da linguagem humana, recorremos a Freire (2021b, p. 45), que assevera: “[...] a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social [...]”.

O leitor, empoderado pela leitura, pode agir no mundo e transformar suas experiências, reconstruindo-se em relação ao seu meio, revendo paradigmas e rompendo as amarras que o aprisionam. Isso é possível graças à leitura literária, como exercício pleno da linguagem e meio comunicativo sensível e crítico, em um movimento que atua na construção das experiências e na legitimação das práticas sociais, como escreve Jouve (2002, p. 108), “Por um lado, ela [a leitura literária] desprende o leitor das dificuldades e imposições da vida real; por outro, ao implicá-lo no universo do texto, renova sua percepção do mundo”. A leitura literária realizada de forma livre pode levar a ações que transformam a ordem vigente. Assim sendo, é provável que o leitor literário possa se tornar capaz de propagar ideias diferentes, criativas e sensíveis, afastando-se do comportamento usual forjado pela racionalidade instrumental voltada à preservação do *status quo*. Em consequência disso, o leitor literário pode vir a se libertar e libertar os que estão ao seu redor, deixando de ser oprimido e passando a ser sujeito de seu destino.

O adolescente como leitor literário

A adolescência é uma fase de transição carregada de transformações de ordem fisiológica, psicológica e social que marcam a passagem entre a infância e a vida adulta (Oliveira *et al.*, 2007). Nesse período de construção e reconstrução da identidade e da personalidade, sob influência do contexto sociocomunitário e familiar, é de extrema necessidade que o jovem se reconheça como sujeito que deve ter acesso a direitos como saúde, educação, assistência social e segurança pública. Com consciência de seus direitos, o adolescente passa a se reconhecer no e com o mundo (Freire, 2022). Os adolescentes a que nos referimos aqui como um potencial alvo da ação libertadora, via leitura literária, são os do círculo de leitura, *corpus* da pesquisa acadêmica em desenvolvimento. Eles vivenciam uma situação de opressão, podendo estar expostos a uma série de situações degradantes, como homofobia, racismo, sexismo, assédio sexual e violência física presentes no meio familiar, na escola e na comunidade (Oliveira *et al.*, 2007). Essa realidade é sustentada, entre outros

fatores, pela omissão do Estado, cujas políticas públicas não assertivas falham no combate a essas mazelas, as quais atingem, em sua grande maioria, as periferias brasileiras.

Nesse sentido, trazemos à baila a realidade retratada por uma pesquisa (SEAD, 2020) que analisou questões relacionadas ao espaço urbano, como: características dos moradores; oferta de serviços nas proximidades da moradia; renda domiciliar; deslocamento das pessoas no espaço urbano, entre outras. A coleta de dados foi realizada durante o 2º semestre de 2019, através da aplicação de questionário em visita domiciliar, que teve como público-alvo a população residente na Região Metropolitana de São Paulo e contou como um espaço amostral de 2.100 domicílios/mês. Os dados referentes à região Leste 2 de São Paulo, a mesma habitada pelos participantes do círculo de leitura em tela, revelam um cenário de descaso com uma parcela da população esquecida, que sobrevive na periferia com renda *per capita* de apenas R\$ 13,47 por dia, com baixos níveis de escolaridade, vivendo na informalidade, sem garantias trabalhistas, convivendo com redes precárias de saneamento, conexão à internet, serviços bancários, hipermercados, equipamentos de lazer e transporte público.

Como já dito, um número significativo dos participantes de pesquisa são membros desta população. À exceção das idas para escola e trabalho, estes adolescentes pouco saem de casa; seu lazer restringe-se a idas a comércio nas imediações das suas casas, visitas a parentes, amigos e atividades religiosas, devido à falta de recursos financeiros para outras formas de lazer e cultura. Neste contexto de abandono, os jovens precisam buscar meios de sobrevivência (Oliveira *et al.*, 2007); sem se dar conta, são enredados pela perpetuação da dura realidade que os cerca. Por essa razão, é urgente que surjam propostas educacionais libertadoras, que possam empoderar os jovens, para que sejam capazes de perceber sua realidade e agir para ir além de simplesmente sobreviver.

A leitura literária possui um potencial libertador, uma vez que constrói uma forma de diálogo e expressão da identidade, agindo na formação das emoções e do desenvolvimento cognitivo dos leitores. Nesse sentido, salientamos o potencial da leitura literária dialógica, reflexiva e fruidora para despertar reflexão e ação entre os jovens inseridos nessa realidade opressora. Porém, nem toda leitura é libertadora, uma vez que esta prática guarda em si complexidades, podendo desenvolver-se de várias formas e com diversas finalidades, como ensina Jouve (2002). Em nossa concepção, a leitura que liberta é uma prática educacional, que estabelece relações dialógicas com a realidade e os processos de subjetivação, podendo vir a desenvolver nos leitores saberes essenciais à existência, como a reflexão, a apreensão do conhecimento, o relacionamento social, o manejo das emoções, a capacidade de compreender a vida e o mundo que o cerca, em um processo de libertação humana.

Como prática educacional, a leitura literária dialógica, reflexiva e fruidora alinha-se à visão educacional freiriana (2021c, p. 100): “É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que discutimos a educação como um processo de constante libertação do homem”. Em convergência, Jouve (2002, p.13) ressalta a importância do texto literário, esclarecendo que “A literatura, atividade de comunicação, deve ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais.”. Aí incide nosso interesse, quando pensamos na relação dos leitores adolescentes em situação de vulnerabilidade social com o texto literário, considerando que a reflexão oriunda dos círculos de leitura colabora com o empoderamento desses jovens, por lhes ofertar elementos que lhes possibilitam atuar com mais criticidade em sua realidade,

podendo contribuir para a construção de modos de subjetivação voltados a alterar as normas sociais que favorecem a perpetuação de relações de dominação.

A construção do conhecimento que se dá por meio da leitura passa a ser um “jogo” dialógico entre autor e leitor, no qual ambos, mesmo que em tempos e em espaços diferentes, estão no mundo e com o mundo. É nesse movimento que se pode estabelecer um diálogo de natureza libertadora, que levará ao empoderamento, sobretudo de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, como é o caso dos jovens dos Círculos de Leitura em tela. Neste cenário, a concepção restrita da leitura, como contribuinte à dimensão gnosiológica, amplia-se para a esfera ontológica, relativa à formação do ser. Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser objeto de um processo de reprodução da significação alheia e passa a ser um sujeito leitor. Como propõe Jouve (2002), o leitor adquire *status* de sujeito, porque apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, sua criatividade e suas determinações sociohistóricas.

A leitura literária, como educação libertária, assume um viés estético inerente ao ato de educar, como esclarecido por (Freire, 2022, p.201): “[...] sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação e de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, artístico.”. Apesar de - evidentemente - não substituir o professor, o livro pode ser o companheiro de quem o adolescente precisa neste processo artístico de transformação de si e de sua realidade. Como sustenta Antonio Candido, em *O direito à literatura*:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (Candido,1995, p. 242).

A ficção é inerente ao ser humano, que, intencionalmente ou não, depende dele para realizar desde atividades elementares até a busca de novos conhecimentos de si e do mundo em redor. Neste estudo, relacionamos esse efeito do ato de ler à passagem do que já se sabe ao que ainda se pode aprender: uma mudança de paradigma que leva ao empoderamento (Freire, 2022). O viés estético do processo educacional libertador via leitura literária tem o poder de reestruturar as ideias, devolvendo o sentimento de pertencimento ao mundo, a ampliar a autoestima, a autoconfiança e a criticidade sobre a realidade do leitor. Nos termos de Candido (1995, p. 243), a literatura opera como “[...] equipamento intelectual e afetivo [que fornece] a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Ao longo desse caminho libertador, os adolescentes convivem com as personagens e aprendem por meio de suas vivências, fortalecendo-se nas idas e vindas entre o mundo da leitura e a leitura do mundo (Lajolo, 1993). Tal formação, longe de um projeto edificante, configura-se como a possibilidade de *perturbação* do vigente, seja da percepção acerca das estruturas contextuais ou, ainda, da autopercepção.

Para além da aprendizagem, o ato de ler pode promover a inclusão social e cultural. A leitura literária é meio de desenvolvimento histórico e sociocultural. Por meio da interação cultural que a leitura oferece, os adolescentes podem herdar saberes socialmente construídos e atitudes novas que lhes possibilitem o empoderamento. Na interação, no compartilhamento

e no diálogo, se cria e recria a identidade do indivíduo, em processo de relação com o outro e consigo mesmo, enquanto potencialmente outro.

Contudo, para que a leitura possa se constituir em prática libertadora, não se pode materializar a crença colonizadora de que o leitor precisa ser defendido, salvo da “ignorância”, pela cultura hegemônica. A leitura autoritária, que se baseia unicamente na doação da palavra e do sentido dominante, opõe-se à formação crítica e reflexiva, que desperta a consciência, por meio da ação educativa libertadora e empoderadora. Uma vez mais, deslindamos a pujança dos conceitos freirianos de empoderamento e conscientização, para a efetivação de ações transformadoras, capazes de emancipar e empoderar os grupos sociais submetidos a diversas formas de opressão (Joaquim e Oliveira, 2021).

O leitor tem direito de ser sujeito a criar e documentar a leitura do mundo através de um processo crítico e reflexivo, por meio do qual a leitura se transforma em um ato sensível, político e libertador. Em defesa da relevância e da viabilidade do contato de adolescentes com obras complexas e consagradas, alçadas ao *status* de patrimônio cultural da humanidade, Leyla Perrone-Moisés (2006, p. 23) argumenta que “O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências”. Entenda-se, aqui, os conhecimentos necessários ao contato com as obras e nele construídos ao longo de leituras, que, em momentos coletivos, não prescindem da leitura individual. Para este fim, a professora concorda com Candido, no que se refere à importância do atrito, do incômodo inerente à leitura que se quer *formativa*. Suas reflexões sobre por que ensinar literatura - discussão pertinente ao escopo deste trabalho, visto que consideramos o círculo de leitura como experiência de educação não-formal - elencam, dentre as justificativas apontadas, três que se coadunam com nossa proposição:

3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado [...], mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e de auto-conhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas (Perrone-Moisés, 2006, p. 27-28).

Os Círculos de Leitura como espaço de formação, leitura, diálogo e empoderamento.

Como experiência formativa, a leitura proporciona viagens a mundos simbólicos, a experiências que possibilitam o necessário distanciamento da realidade, para que possamos nos conhecer melhor e, assim, nos fortalecer. Nesse processo, os obstáculos internos e externos são expostos, mas também podem ser superados.

Jouve (2002) enaltece a leitura como atividade formativa, que relaciona três processos: a) neurofisiológicos, ligados a saberes pragmáticos de estruturação da leitura, antecipação, memória, atenção e criação de sentidos, no tatear das intenções do autor do texto; b) cognitivos, referentes à criação, relacionada à experiência literária estética do leitor frente ao texto, articulando significação, abstração, ressignificações e representações mentais; c) afetivos, que envolvem as emoções, sobretudo as ligadas à construção de saberes existenciais e aos relacionamentos.

Ao acompanhar, por 12 meses, um círculo de leitura de jovens oriundos da classe trabalhadora, pudemos observar que a experiência de leitura é potencializada quando realizada em grupo, em um espaço livre para intercâmbios entre os pares, permeada por reflexão, diálogo, construção e reconstrução de memórias. O intercâmbio de experiência, pela escuta e colaboração, são aspectos inerentes aos círculos de leitura. Entre as diversas metodologias aplicadas e conceitos atribuídos aos círculos de leitura, optamos pelo exposto pela psicanalista e filósofa Catalina Pagés, coordenadora do Programa Círculos de Leitura do Instituto Braudel:

Sentados em círculos, cada participante lê um trecho da obra em voz alta. Nesse ambiente as muitas vozes, a sonoridade, a musicalidade das palavras despertam o saber do corpo, deixando aflorar os sentimentos - alicerces da mente. No decorrer da leitura são realizadas algumas pausas para reflexão, momentos em que se estabelece uma relação entre as ideias contidas nas obras e a realidade dos participantes - suas inquietações e expectativas (Instituto Braudel, 2023).

Dos momentos formativos destacamos: o intercâmbio de situações e acontecimentos que, durante a vida, se tornaram significativos para os jovens como sujeitos; a troca de experiências e vivências de situações e acontecimentos que os jovens criaram; a reflexão em grupo sobre as experiências, as que aconteceram ao longo da vida e as que são criadas no círculo de leitura.

Em decorrência dessas experiências formativas e da relação que se estabelece entre as ideias contidas nas obras literárias e a realidade, elencamos os gêneros de conhecimentos e aprendizagens idealizados por Josso (2004), que esperamos serem alcançados por quem lê nos círculos de leitura:

- 1.aprendizagens e conhecimentos existenciais (como é que eu me reconheço em meio ao mundo?);
- 2.aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (o que farei para?);
- 3.aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (como farei para?).

A metodologia dos círculos de leitura, baseada no “fazer juntos”, é favorável ao desenvolvimento destas aprendizagens por todos. A partir do conceito de comunidades interpretativas, de Fish, Marisa Lajolo (1993) discorre sobre leituras realizadas coletivamente, abordando a literatura como experiência de interação; ao fazê-lo, atribui à escola a tarefa de promover “[...] o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com

esferas de cultura cada vez mais complexas” (p.45), bem como com a “[...] quase infinita interpretabilidade da linguagem [em cujo exercício] cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura” (*ibid.*). No círculo de leitura, observamos dinâmica semelhante, à medida que os participantes iam construindo confiança no grupo e em suas próprias habilidades leitoras. O empoderamento dos participantes ocorria no decurso das interações, que tinham como semente as obras lidas coletivamente e deitavam raízes na existência, na percepção e na autopercepção de cada um. É possível se conhecer, pelas ideias do grupo, numa dinâmica respeitosa de leitura coletiva e horizontal, o compartilhamento de experiências e a ampliação do universo de conhecimento. Esse empoderamento coletivo torna os participantes do círculo aptos a se assumirem como agentes no mundo (Freire, 2022).

A título de exemplo, trazemos à baila estes efeitos na experiência vivida e compartilhada por uma jovem participante do Círculo de Leitura, de nome fictício Ana, no relato no dia 08 de outubro de 2022. A jovem reconhece que as histórias que lemos são atemporais e influenciaram sua vida, sua forma de ser, de compreender e de agir no mundo. Destaca que a possibilidade de ter contato com esses autores e suas obras é uma forma de viver algo ancestral, através de um conhecimento ou ideia que influencia seus modos de subjetivação. A jovem expõe que o vínculo com esses autores, mesmo de longe, permitiu criar suas próprias histórias, através do poder de sua crença neles. Sobre Shakespeare, referindo-se a *Otelo*⁴, ela aponta a crítica ao casamento sem amor, somente por interesse econômico. Relaciona esse fato a como a sociedade lida com essas questões hoje, incorporando a crítica feita pelo escritor e questionando esse tipo de casamento. Cita outros grandes autores e diz que “brincam” com o nosso destino, por meio de suas obras, como Dostoiévski em “Os Irmãos Karamazov”, que, segundo a jovem, aborda profundamente a questão da religião e do governo tirânico.

Ana cita o capítulo “O grande inquisidor”⁵, ao considerar que conhecer essa personagem desencadeou grandes reflexões, que a influenciaram, no tocante à formação de um senso ético e moral, que se constituiu em uma experiência que, segundo ela, de outro modo, só seria possível em sua vida adulta. Neste relato são notórios os efeitos do diálogo, na acepção freiriana do termo, que ocorre em meio ao círculo, “[...] onde a leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor texto e contexto [...]” (Cosson, 2014, p.52)”. No círculo de leitura, os jovens foram capazes de relacionar o lido com o mundo que os cerca, de modo a despertar-lhes um senso crítico que se desenvolvem, à medida que leem e compartilham as experiências vividas no grupo, bem as transformações que ocorreram neles durante o processo.

Em 06 de maio de 2023, após assistir a um documentário sobre os Círculos de Leitura, Roberto (nome fantasia do jovem), hoje autor de textos autorais, disse que, não fossem os Círculos de Leitura, ele não seria quem é hoje, fazendo alusão à maior facilidade de comunicação oral e percepção de si e da realidade que o cerca. Suas palavras confirmam as ideias de Bakhtin: “[...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para formação da noção de mim mesmo [...]” (2017, p.30). Instigada pela fala de Roberto, Ana reconhece a existência de um tempo-espço,

⁴ *Otelo*, o Mouro de Veneza, peça de teatro de William Shakespeare.

⁵ Capítulo da obra clássica “Os Irmãos Karamazov”, de Fiódor Dostoiévski (1821-1881).

onde o “eu” do passado encontra o “eu” do presente, e agora podem “conversar” sobre vivências de tempos diferentes, para construir o futuro. Sua fala aponta para um espaço-tempo pedagógico “[...]dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo [...]” (Assmann, 1998, p.232), que se articula à dimensão vivencial do tempo, “[...] Kairós tempo vivo (durée) tempo subjetivo tempo vivencial [...]” (*ibidem*, p.213).

Considerações finais

O artigo buscou discutir as contribuições da leitura literária reflexiva, dialógica e fruidora como instância primordial à libertação de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, oprimidos por uma série de situações degradantes, que infelizmente ainda são vivenciadas nas periferias brasileiras. Entre estas situações estão as formas de preconceito, violência física e emocional, insegurança alimentar, falta de acesso à seguridade social e a serviços de saúde pública, saneamento básico, educação, lazer, entre outros.

Neste contexto de insegurança e perpetuação da realidade opressora, libertar-se significa um processo de construção e reconstrução da identidade dos adolescentes, que pode ser realizado pela leitura literária coletiva, livre da prescrição e de pressões advindas das usuais avaliações na educação formal. Na leitura fruidora dos Círculos de Leitura, os adolescentes adquirem um reconhecimento crítico de si e do ambiente que os entorna. Nesse movimento, buscam autonomia, emancipação, autoafirmação e, sobretudo, promoção de suas capacidades, como seres sociais. Deste modo, “[...] os Círculos de Leitura têm os mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localizava como espaço de diálogo e participação em lugar do ensino passivo e doador tradicional.” (Cosson, 2014, p.140).

O que está em jogo para definir se o objetivo será libertador ou domesticador é o tipo de posicionamento frente à leitura. O posicionamento do leitor está ligado ao tipo de diálogo, que pode ser empoderador ou aprisionante. No diálogo libertador, o mediador é o conhecimento, que, por natureza, não tem dono ou valoração diferenciada, mas é negociado na interlocução dos saberes, sejam eles de um operário ou de um douto (Freire, 2022). A respeito do leitor e do diálogo libertador que a leitura em grupo pode promover, rememoramos um excerto do livro “Os irmãos Karamàzov”, de Dostoiévski, sob a voz da personagem padre Zózima⁶:

Abra este livro às pessoas e leia, sem palavras eruditas, sem ostentação nem arrogância, mas com simplicidade e fervor, com alegria de ler, de ser ouvido e compreendido pelas pessoas, amando as palavras, só parando de vez em quando para explicar uma palavra complicada às pessoas do povo; não tema nada, eles vão compreender tudo - um coração ortodoxo compreende tudo! (Dostoiévski, 2020, p. 438).

⁶ Padre Zósima, mentor espiritual de Aliocha, personagens da obra “Os Irmãos Karamazov”, de Fiódor Dostoiévski (1821-1881).

Por fim, cumpre observar que é possível servir aos interesses dos fortes, pensando estar libertando os oprimidos, sobretudo quando nos afastamos da materialidade histórica, que ensina pela sua concretude. Neste caso, faltará a unção, o coração ortodoxo, no sentido de escapar aos motivos que nos levam a agir sobre a realidade, aos sentidos de nosso coração de educador, já que, para além do duto saber a respeito de determinado campo do conhecimento, ele educa a si mesmo e aos demais, sobretudo com o coração.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985 [1944].

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. 1 ed. Petrópolis: Vozes.1998.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. 18. ed. SP: Ed. Biblioteca Azul, 2012 [1953].

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017 [1920].

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. SP: HUCITEC, 1988 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. SP: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3.ed. S. Carlos: Pedro & João Ed., 2020 [1920]

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3. ed. SP: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Experiência Estética Literária**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. BH: UFMG/Ceale, 2014, s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/folhade-rosto> Acesso: 30/06/2023.

DOSTOIEVSKI, Fiodor. **Os Irmãos Karamazov**. 1. ed. bolso. SP: Martin Claret, 2020 [1880].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 56.ed. RJ: Paz e Terra, 2018 [1996].

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 16.ed. RJ: Paz e Terra, 2021a [1976].

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** 8 ed. RJ: Paz e Terra, 2021b [1987]

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 16.ed. RJ: Paz e Terra, 2021c [1975].

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do Professor.** 16 ed. RJ: Paz e Terra, 2022 [1997].

INSTITUTO BRAUDEL, **Círculos de Leitura,** 2023. Disponível em: <<https://www.braudel.org.br/circulos-de-leitura/>>. Acesso em: 12 mar. de 2023.

JAUSS, Hans Robert. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, L. C. (org.) **Teoria da literatura em suas fontes,** vol. 2. RJ: Civilização Brasileira, 2002, p. 873-926.

JOAQUIM, Bruno dos S.; OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. Paulo Freire Na Genealogia Da Pedagogia Decolonial: Uma Leitura De Extensão Ou Comunicação?. **Revista Inter Ação,** Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 914–929, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68056>>. Acesso em: 7 dez. 2022.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** 1 ed. SP: Ed. Unesp, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 12. Ed. Campinas (SP): Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** SP: Ática, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (Orgs.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares.** SP: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Patricia; REIS, Mary; VANDENBERGHE, Luc, et al.. “Sobrevivendo”: vulnerabilidade social vivenciada por adolescentes em uma periferia urbana. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação.** Abril, 2020, p. 1-18. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/ZcTPn95X5HZYsRFF4ScsTTR/?lang=pt>> Acesso em: 29 jun. 2023.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade,** v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Acesso em: 9 set. 2023.

SEAD: **São Paulo diversa: uma análise a partir de regiões da cidade.** Disponível em: <<https://trajetoriasocupacionais.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/6/2021/05/sp-diversa-analise-regioes-cidade.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2023.