

## O EXERCÍCIO DA LEITURA SUBJETIVA COMO ATO POLÍTICO

**Maria de Fátima Berenice da Cruz**

**Resumo:** O presente artigo objetiva refletir sobre o letramento literário nas aulas de língua Portuguesa, tomando como escopo didático-metodológico o exercício da leitura subjetiva para o ensino da literatura na escola pública. Esse recorte decorre da preocupação de que a escola promova níveis de resistência em não conceber novas práticas que possam auxiliar o ensino da leitura em coprodução ao conhecimento do estudante. Para esse fim o texto manterá um diálogo constante com o pensamento de Paulo Freire e Jessé Souza como suporte teórico para entender a condição econômica, política e social do povo brasileiro, extraindo desses autores possibilidades reflexivas para conceber o exercício da leitura literária como ato político na/para sala de aula.

**Palavras-chave:** Estudante. Letramento. Leitura.

### THE EXERCISE OF SUBJECTIVE READING AS A POLITICAL ACT

**Abstract:** This article aims to reflect on literary literacy in Portuguese language classes, taking as a didactic-methodological scope the exercise of subjective reading for the teaching of literature in public schools. This approach stems from the concern that the school promotes levels of resistance in not conceiving new practices that can help the teaching of reading in co-production with the student's knowledge. To this end, the text will maintain a constant dialogue with the thought of Paulo Freire and Jessé Souza as a theoretical support to understand the economic, political and social condition of the Brazilian people, extracting from these authors reflexive possibilities to conceive the exercise of literary reading as a political act in/for the classroom.

**Keywords:** Student. Literacy. Reading.

Para que se perceba a vida como invenção, é necessário saber conviver com a incerteza e a dúvida, duas das coisas que a personalidade tradicional e adaptativa mais odeia. (Jessé Souza).

A prática da leitura no ambiente escolar é um exercício duramente penoso, tendo em vista o paradigma em que se estabelece o ensino da literatura na escola contemporânea. O século XXI trouxe as múltiplas linguagens

e suas inovações, mas esqueceu de bater na porta da escola brasileira. Muito embora tenhamos passado pela experiência abrupta da educação remota em função da obrigatoriedade das medidas de isolamento e distanciamento, ainda assim as práticas de ensino da leitura não tiveram quaisquer modificações. Para além da preocupação, essa resistência da escola em não conceber novas práticas que possam auxiliar o ensino da leitura tem causado muito desgaste do papel da escola e do ensino da língua e da literatura na coprodução do conhecimento junto ao estudante. Com intuito de iniciarmos uma reflexão, questiono: que mediação metodológica para leitura podemos experienciar na/ para sala de aula?

Antes de iniciar a reflexão sobre uma proposta metodológica se faz necessário discutir aqui um conceito que tem causado muita polêmica, talvez porque sua nomenclatura nos remeta a associá-la a elementos abstratos como produção de sentidos, inferências vagas, elucubrações passageiras e tantas outras associações possíveis. Contudo, o conceito didático-metodológico a que denomino “leitura subjetiva” é um instrumento eficaz de preparação do sujeito leitor para imergir profundamente no texto literário. Em 2012 eu afirmava que para haver uma consecução real da leitura pelo leitor, era necessário colocar em prática, no instante da leitura, três ações comunicativas do leitor para com o texto, a saber: a) introspeção textual; b) imagem visiva do texto; c) interlocução com as práticas sociais do leitor.

Nessa época, apesar de estabelecer ações metodológicas que intercambiassem o leitor com o texto, eu não deixava claro que tipo de prática leitora era essa que permitia, sem restrições, o encontro do leitor com o texto. Hoje, entendo que essa prática era/é a tão questionada leitura subjetiva. Desse modo, questiono: o que seria e como ocorre o exercício da leitura subjetiva no âmbito da escola pública brasileira, que vem padecendo de um vultuoso sucateamento de suas bibliotecas, de suas salas de informática e das práticas efetivas da leitura literária?

O exercício da leitura subjetiva na sala de aula é a prática da ouvidoria e, acima de tudo, a prática do respeito à opinião do sujeito frente às suas marcas sócio-históricas. O estudante ao ser provocado frente ao ato de

ler, perceberá que o texto enquanto lugar estético representa o amálgama de outros espaços que ali se agregam e que dali ressonam outras vozes, outros textos, outras inquietações. Interessante, é que muito embora alguns estudiosos afirmem que o conceito de leitura subjetiva tenha nascido na França a partir dos estudos de Annie Rouxel e seu grupo de trabalho, folgo em afirmar que a prática de leitura subjetiva nasce com o Círculos de Cultura criados por Paulo Freire no Brasil e na Guiné-Bissau nos anos 60 e 70 do século XX.

Ao promover Círculos de Cultura junto a movimentos sociais, grupos de trabalhadoras e trabalhadores agrícolas com o intuito de fortalecer a discussão a respeito de questões sociais e políticas, tendo sempre como ponto de partida o texto, Paulo Freire estava exercitando o poder de fala e de pensamento dos leitores a partir de um processo metodológico de ouvidoria ao outro. Mas como esse exercício pode ser realizado no processo de escolarização do texto literário?

Para se ter clareza do exercício da leitura subjetiva na sala de aula é necessário exorcizar alguns mitos, alguns tabus que geralmente são recorrentes nas falas dos professores (as) da Educação Básica. O primeiro deles é de que a leitura subjetiva é uma ameaça ao aprendizado da leitura porque pode vir interferir no processo de escolarização da leitura que está vinculado ao padrão tradicional de oferecimento da matéria de Língua Portuguesa. O segundo mito é de que a leitura subjetiva do texto literário é uma inovação sem precedentes, que não atende às necessidades dos estudantes e que pode modificar toda realidade leitora da escola. Asseguro que não se trata nem da primeira afirmativa, nem tão pouco da segunda. A prática da leitura subjetiva não vem substituir a prática tradicional, nem se apresenta como o antídoto milagroso para a cura das enfermidades leitoras da escola.

Ela se apresenta como um recurso didático-metodológico auxiliar, investido na ideia de ser um complemento do processo de ensino e aprendizagem da leitura literária em sala de aula. Esse exercício promoverá ao estudante a possibilidade de que ele seja coparticipante de uma ação leitora no processo de ensino e aprendizagem. Isto porque ele poderá, junto com o professor (a), criar meios de escuta e de fala que certamente serão respeitados pelo pacto lei-

tor que se estabelecerá no ato da leitura. Essa dinâmica leitora que aqui defendo, considera o fato de que o estudante do século XXI, além de ser um nativo digital conectado 24 horas com as redes sociais, não demonstra mais interesse por textos literários escritos, geralmente escolhidos para cumprir uma sequência historiográfica definida pelo currículo.

A despeito dos recorrentes pronunciamentos de que hoje em dia o jovem não lê nem escreve, a observação diária da realidade nos mostra outra coisa completamente diferente, isto é, o jovem vive nas redes sociais lendo e escrevendo. Todavia, quando se trata do texto literário, principalmente o texto literário escolarizado, o jovem não demonstra qualquer tipo de interesse. Mas por que isso está ocorrendo? Seria o produto estético algo distante do jovem? Creio que não.

Na verdade o que ocorre no processo de escolarização do texto literário é que a dinâmica didático pedagógica utilizada nas salas de aula para trabalhar com a leitura do texto não dialoga com a prática social do estudante. O texto ainda é tomado como pretexto para o ensino da língua materna. A periodização atrelada a biografização com consequentes e superficiais inferências à personagens, ambientes e ações da obra são a tônica da produção de leitura e escrita do texto literário em sala de aula.

O jovem do século XXI não responde com a mesma docilização que o jovem dos anos 70 do século XX respondia aos tão propalados suplementos de leitura que vinham anexados aos livros de literatura. No entanto, esses suplementos continuam fazendo parte do cotidiano da sala de aula no século XXI. Exemplo: interessa ao jovem “procurar no capítulo I a descrição do tipo físico de Amaro em Bom Crioulo?”<sup>1</sup> ou então, “De acordo com o texto lido encontre elementos que se relacionam com a biografia do autor?”<sup>2</sup>. Entendo que a sobrecarga e precarização do trabalho docente estimula a superficialidade de práticas leitoras no âmbito escolar; entendo também que o desinteresse do estudante por textos literários com periodicidade é uma realidade a que não podemos nos furtar de observá-la. Contudo, pergunto: vamos entregar os

---

<sup>1</sup> Pergunta retirada *ipsis litteris* do suplemento de leitura do livro *Bom Crioulo* de Adolfo Caminha – Editora Ática.

<sup>2</sup> *Idem*.

pontos? A docência de língua materna continuará a se frustrar com as suas atividades diárias? Utilizaremos a avaliação tradicional como punição e controle de nossas atividades malogradas?

Podemos juntos pensar o seguinte, a escola não pode excluir o texto literário previamente curricularizado e programado. Contudo, o paradoxo que se apresenta é de que no âmbito escolar existe, ao mesmo tempo, a obrigatoriedade curricular da permanência do texto literário e a resistência do estudante a esse mesmo texto. A terceira margem para saída do problema é apostar numa didática para o ensino do texto literário que coloque o leitor/estudante numa posição de protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Essa configuração didático-metodológica é possível quando redefinimos o modo como trabalhamos com o texto literário na sala de aula.

Partindo dessa redefinição, o exercício da leitura subjetiva no sentido de utilização do texto literário é o espaço em que o aluno tem de viver o texto literário em todas as suas formas. Para isso é necessário observar que esse viver o texto não se reduz a averiguação de perfil físico ou psicológico de personagens ou identificação de elementos estéticos do texto ou organização formal do texto. O texto literário é em sua essência uma representação estética da vida cotidiana.

E como representação da vida o aluno precisa compreender que ele está no texto e o texto está nele; visto que no texto encontramos representações políticas, críticas, econômicas, filosóficas e psicológicas da existência humana. E essas categorias textuais devem ser exploradas pelo professor (a). Entretanto, como isso pode ser realizado? É exatamente o que denomino de exercício metodológico para o ensino da leitura, tendo como lastro o estímulo à leitura subjetiva produzida pelo estudante.

Criar o espaço para o exercício subjetivo não elimina a normatização e padronização do processo de escolarização. O programa escolar e suas derivações, tais como, cronogramas, atividades e avaliações não deixarão de existir, porque eles são os reguladores e controladores do processo de escolarização. O que aqui se defende é a mudança do processo didático-metodológico para o ensino e estudo do texto literário. A própria BNCC prioriza o texto

literário como um instrumento importante na compreensão da língua como fenômeno cultural, social e variável em contexto de uso. Se esse documento regulatório consegue perceber o texto como um elemento indispensável para a promoção do conhecimento da juventude, por que a escola não cria meios para que o texto literário se torne uma fonte de uso e prazer?

Para isso, a mudança não pode ocorrer de forma isolada através de iniciativas individuais de alguns professores simpatizantes da causa. Para haver uma reestruturação do ensino da literatura na escola faz-se necessário torná-lo pauta de debate dos trabalhos de Atividades Complementares, doravante (A.C.). Os ACs precisam ganhar uma nova configuração que inclua: a) levantamento de problemas acerca da leitura; b) Destaque especial para o *savoir-faire* com o texto literário; d) Instituição de diversas propostas metodológicas para o trabalho com o texto literário; e) encontros de reflexão e avaliação das práticas implantadas. Outro importante compromisso dos ACs é com a discussão acerca de aulas temáticas em consonância com o que propõe a BNCC, isto é, o trabalho com o “campo de atuação na vida pública”; que em outras palavras significa buscar na realidade vivida pelo estudante a matéria prima para as discussões que serão travadas na sala de aula.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, considerando que a escolha do texto literário escolarizado é de responsabilidade da escola e não do estudante, as obras escolhidas seguirão a regulamentação curricular da escola para o ano/série em curso, mas a escolha será discutida em AC na área de linguagens, considerando seu vínculo/diálogo com os temas definidos pelo grupo de professores de linguagem. Estabelecidos esses critérios, inicia-se portanto, o trabalho de leitura literária num diálogo permanente entre leitura temática do texto, oralidade e escrita, conforme estabelece a sessão da BNCC ‘articulações e garantias’ de uma educação de qualidade à criança e ao adolescente. Essas garantias de direito à aprendizagem da Criança são regulamentadas principalmente na competência 1 que diz: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BNCC, 2017, p. 100).

Se o leitor deste texto observar de forma rápida essa configuração de planejamento aqui esboçada pode até parecer que não há mudança frente ao modelo tradicional largamente utilizado na escola. Entretanto, a mudança se torna claramente concebida no instante em que os docentes deixarem de realizar seus planejamentos isoladamente e passarem a planejar coletivamente, partindo do princípio do levantamento de problemas e da consequente reflexão. Mas esta ação ainda não é o suficiente para ser o fulcro de sustentação da real mudança. A mudança só será percebida quando o planejamento for compartilhado com o estudante em sala de aula, fazendo com que esse sujeito se torne coparticipante da ação do saber fazer e do saber aprender. Se as aulas de Língua Portuguesa são hoje refutadas pelo estudante, gerando a insinuação de que o estudante não tem interesse ou que não é capaz de se apropriar bem da leitura e da escrita, é porque ele exerce o papel apenas de receptor de conhecimentos, muitas vezes, desconhecidos sem que esse conhecimento seja vinculado às suas práticas sociais.

A escola através desse lugar elitista que representa, sempre promoveu um discurso de que o estudante não tem nada a oferecer, principalmente quando se trata de leitura. Não estou aqui falando da leitura enquanto decodificação do texto, estou salientando a importância da interpretação e da utilização do texto literário, enquanto material simbólico de todos os sentimentos e compreensão da vida que esse estudante traz.

Por essa razão é preciso criar estratégias didático-metodológicas que deem conta da fala do estudante. Pois é necessário compreender que ao trabalhar um texto não estamos apenas fazendo um exercício de leitura. Estamos trabalhando o exercício da oralidade do sujeito. E, ao exercitar a oralidade promovemos a organização de ideias, que serão mais tarde transpostas para o escrito. Frente a isso, observa-se que o trabalho com o texto literário não ocorre por via única; mas ao contrário, há um entrelaçamento de competências e habilidades que geram a produção do conhecimento.

Esse efetivo trabalho que valoriza as competências do sujeito e a promoção da construção de novas habilidades é chamado de Campos de Experiências de linguagem. Esses campos de experiências compreendem o ensino



da leitura literária condicionado à fala, à escuta, às narrativas de experiências dos estudantes, à organização lógica das ideias, à articulação do texto literário com as suas experiências de vida e à produção escrita sobre esse diálogo do texto com a vida, conforme ilustrado no diagrama abaixo.



Fonte: Própria autoria, ano 2022.

O diagrama ilustra claramente para o leitor como as ações de produção de leitura e escrita se intercambiam diretamente com as práticas sociais dos sujeitos, aqui denominado de (Campos de Experiências). Esses Campos de Experiências representam todas as informações, opiniões, valores e narrativas que o estudante traz consigo para dentro do ambiente escolar. No instante em que é iniciada a ação com o texto literário em sala de aula através de um formato participativo de leitura, que valoriza os processos de escuta e de fala, automaticamente a oralização sobre o texto, em conformidade com suas práticas sociais, resultarão em produções escritas peçadas de um pensamento que articula as experiências estéticas com as práticas sociais; isto é, o diálogo do texto com a vida.

### **A leitura subjetiva nas trilhas dos círculos de cultura de Paulo Freire**

Como diz Paulo Freire “as experiências não se transplantam, se reinventam” (FREIRE, 1978, p. 96). Paulo Freire afirma que para haver qualquer transformação no processo de educação é preciso que conheçamos os sujeitos

que com ela serão transformados. Desse modo se faz mister que se questione: quem são os sujeitos que frequentam a escola pública no Brasil? De onde eles vêm? Como estão as suas famílias diante desse longo período de pandemia? O desemprego faz parte da realidade dessas famílias? Tomando esses questionamentos como lastro onde se erguerão propostas didático-metodológicas para o exercício da leitura subjetiva na sala de aula, pergunta-se: como transformar o ensino da literatura num ato político, em que suas vidas sejam repensadas, rediscutidas e renovadas, tendo como instrumento o texto literário? Estas são questões necessárias antes de iniciarmos um processo de remodelagem da educação no Brasil.

Assim sendo, o exercício da leitura subjetiva na sala de aula deve ser antes de tudo um ato político de transformação do sujeito frente a sua realidade. É bom salientar que seria muito reducionista afirmar que os problemas da leitura e da escrita na escola se resumissem apenas à relação professor/aluno. Antes de fecharmos o foco de luz da nossa discussão sobre estes atores, devemos lembrar que a dinâmica da escola brasileira é forjada na tradição colonialista conservadora. O sistema escolar no Brasil não se pauta nos saberes do povo e no seu patrimônio cultural. O compromisso do sistema educacional brasileiro é com as elites e com a permanência do poder sob a batuta dos filhos da elite. Então, é preciso entender que os órgãos reguladores, mesmo quando não têm a intenção direta, sempre estiveram a serviço da burocratização perversa que exclui, aniquila e apaga o filho da classe trabalhadora.

Outra entidade de caráter contraditório é a Universidade. A Universidade no Brasil propaga o discurso revolucionário, mas impõe epistemologicamente o cânone como fonte de argumentação legítima. Ela, portanto, se nega a promover a experiência do outro como fonte de observação e análise. Desse modo, como afirma Paulo Freire, “à sua oralidade revolucionária se contrapõe uma prática alienante, reacionária” (1978, p. 100). Mesmo quando a educação social se torna pauta de discussão na Universidade, logo, logo percebemos que o acadêmico se predispõe a ser educador do povo sem aceitar ser educando do povo. Essa contradição é a grande geradora das dissonâncias no campo da formação de professores para atuarem na Educação Básica. Pois a constatação

é simples, se a formação desses professores e professoras foi alimentada pelo viés conservador, como exigir que esses docentes façam a revolução do ensino em suas salas de aula?

Em vista disso, ao pensar a transformação da educação no Brasil faz-se necessário, antes de tudo, pensar a transformação e a remodelagem da educação nas instituições de formação superior; pois não se pode conceber hoje em dia a recepção de uma formação de base colonialista conservadora, uma vez que os filhos e filhas da classe trabalhadora agora fazem parte do público efetivo de nossas Universidades. A hegemonia seleta da elite frequentadora dos bancos universitários já não é a realidade vigente. O século XXI promoveu o acesso da classe trabalhadora e com efeito essa classe não pode ser formada para dominar o seu povo; mas ao contrário, ela precisa encontrar na Universidade a matéria prima que servirá para libertar política, econômica e socialmente o seu povo.

Não estou afirmando aqui que o exercício da leitura subjetiva é a solução para todos os problemas da educação. O que estou salientando é que esse é um dos meios estratégicos que podemos conceber, a partir do campo formador da Universidade e do campo de aplicação que é a escola, para minorar os problemas de leitura, escrita e interpretação tão questionados e estudados pelos pesquisadores. Desse modo, se percebermos o exercício da leitura subjetiva como ato político, compreenderemos que ela não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas utópicas fadadas ao insucesso.

O exercício da leitura subjetiva deve estar a serviço de um projeto cultural que conduza o sujeito a pensar o seu estado político, econômico e social, vinculado à sua instrução e capacitação; para que a partir daí ele possa reconhecer e compreender o seu papel na escola como produtor e condutor do seu próprio conhecimento. Contudo, essa tarefa, que não é fácil, só é possível se houver uma mudança no sistema regulatório, que traça os parâmetros da didática e da metodologia para o ensino da leitura e da escrita.

Então, sabendo que se faz necessário uma mudança na educação a partir dos órgãos regulatórios e das entidades formadoras, por que então o docente é sempre identificado como o vilão da narrativa? Creio que é pelo simples fato de ele ou ela se encontrarem na linha de frente da sala de aula. Todas as vezes

que professores e professoras optarem pela repetição mecânica de conteúdos em detrimento do incentivo ao ato criador, ele ou ela estarão tomando uma posição de classe. E essa posição certamente não será a da classe trabalhadora.

Na concepção de Paulo Freire o ato de ensinar pressupõe o de aprender, visto que aquele que ensina é automaticamente contagiado pelo aprendiz contínuo. Se esse movimento não for recíproco é porque o docente está instituindo uma prática alienante e alienada. Não se trata aqui de estabelecer comparações entre o trabalho de Paulo Freire para alfabetização e o exercício da leitura subjetiva que supomos benéfico para sala de aula. As formulações aqui pretendidas são com o intuito de extrair daquele os procedimentos de escuta, respeito e sensibilidade para com o sujeito aprendente. Quando Paulo Freire escreve a Mário Cabral<sup>3</sup> aceitando a proposta para participar do projeto de alfabetização na Guiné-Bissau, ele deixa claro que não levará projeto pronto, mas que junto com a comunidade buscará entender todo processo e meios para alfabetizar.

É importante salientar para o leitor que não seria prudente nesta reflexão adentrar superficialmente numa discussão que limitasse o foco de atenção apenas para um padrão didático que desse conta do exercício da leitura subjetiva na/para sala de aula. Por isso que antes de me aventurar na análise desse conceito, entendo que é responsável refletir sobre a conduta dos órgãos reguladores, sobre o papel da Universidade na formação do sujeito, sobre a prática docente enquanto agente multiplicador e sobre o lugar de fala do estudante. Considero importante essa análise, visto que o exercício da leitura subjetiva que aqui defendo está diretamente implicado com os documentos elaborados pelos órgãos reguladores, com o produto advindo da formação acadêmica, com as estratégias didático-metodológicas da escola e com a vida cotidiana do estudante.

Esse tabuleiro de peças que se intercambiam nos conduz a uma pergunta: que importância o texto literário tem na vida do jovem do século XXI? Em uma conversa informal com jovens da educação Básica, foi perguntado a eles qual a importância das aulas de Língua Portuguesa. A resposta foi rápi-

---

<sup>3</sup> Ministro da Educação no pós-independência da Guiné-Bissau.

da e objetiva: nenhuma importância; não serve para nada. Seria interessante, segundo eles, que houvesse na escola, festas e viagens. Certamente que essa objetividade impiedosa alcança a pesquisadora militante da escolarização do texto literário, como uma flecha certa e mortal. Contudo, passado o susto do momento, volto a fazer outra pergunta: quem é o jovem que frequenta as nossas escolas públicas hoje?

Após dois anos ininterruptos de pandemia provocados pelo vírus Sars-CoV2, o jovem brasileiro voltou às escolas com grandes perdas de ordem emocional, financeira e instrucional. Essas perdas não podem ser desconsideradas como se o mundo tivesse, razoavelmente, voltado à sua normalidade. Essas perdas ressoam fortemente nas atitudes de meninos e meninas que frequentam a escola brasileira. A resposta que foi dada pelos jovens a respeito do ensino da língua portuguesa faz parte dessa ressonância. Muitas famílias foram destroçadas, seja pela perda de parentes, seja pela perda de empregos e renda. Como ignorar que esse fato pode atingir diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos jovens? Segundo dados do IBGE<sup>4</sup> o desemprego alcançou 10,1 milhões de brasileiros no segundo trimestre de 2022, com estimativa de 4,3 milhões de desalentados, ou seja, aqueles que estão completamente fora da força de trabalho. A grande contradição a esses dados é a elevada taxa de escolarização dos brasileiros, isto é, 99,7% dos brasileiros são escolarizados.

Isso nos leva a refletir que, ao colocarmos *pari passu* a taxa de escolarização com a de desemprego vemos que a educação no Brasil não consegue alimentar a economia e nem a economia tem forças para investir na educação. O nó górdio da questão é que a escola precisa passar por aquilo que Paulo Freire chamou de “reconversão das mentalidades”. Sem essa “reconversão” não será possível, hoje, que jovens nativos digitais possam ser seduzidos pela escola. Essa resistência dos atores da educação ao movimento de reconversão diz respeito àquilo que já foi dito anteriormente acerca do perfil de uma escola feita para elites e não para as classes trabalhadoras. Com esse perfil conservador pequeno-burguês a escola não procura meios para congregar os filhos da classe trabalhadora, como afirma Jessé Souza ao dizer:

---

<sup>4</sup> Dados recolhidos no site [www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php](http://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php).

[...] nas famílias pobres, mesmo quando os pais insistem na via escolar como saída da pobreza, esse estímulo é ambíguo. A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, por que iria ajudar a mudar o seu? Afinal, o exemplo, e não a palavra dita da boca para fora, é o ponto decisivo no aprendizado infantil (SOUZA, 2019, p. 103).

Isso significa, portanto, que se temos uma escola com perfil conservador de padrões elitistas, dificilmente haverá uma reconexão sensível dos seus gestores para com uma mudança que acolha o menino e a menina advindos das classes trabalhadoras. Promover o exercício da leitura subjetiva na escola é considerar de antemão dois pontos importantes: a) não receberemos estudantes estimulados com o hábito de leitura; b) não podemos impor uma leitura técnica do texto sem que antes o estudante seja preparado para receber o texto. Se faz necessário mantermo-nos atentos a esses pontos, porque geralmente o programa de leitura construído na escola contempla apenas aquele estudante que desde muito cedo foi estimulado por seus pais a se dedicarem à leitura por meio de contação de histórias, valorização da opinião, acesso a bens culturais, ou seja, crianças que receberam condições favoráveis de estímulos pré-escolares à ação pré-reflexiva do sujeito.

Esse privilégio de acesso ao capital cultural na mais tenra idade, carece à criança pobre. Souza salienta que: “como os estímulos à leitura e à imaginação são menores, os pobres possuem quase sempre enormes dificuldades de se concentrar na escola” (2019, p. 104). É sobre esse descompasso na aquisição do capital cultural, que entendemos ser de responsabilidade da escola criar meios reais para um público real, que naquela condição escolar será um leitor real atento e disposto a manter um diálogo possível do texto com a sua vida.

Quando me proponho a refletir sobre o ato político que o exercício da leitura subjetiva encerra na sala de aula, tomo como compromisso analisar o sistema de constelação que se encontra ao redor desse exercício. Não faz sentido analisar de forma, mesmo que simplória, a ação pedagógica em sala de aula, visto que essa ação escolarizada está vinculada a um sistema de engrenagens que a ela se liga como eixos transmissores de potência. Então, analisar o papel da

Universidade, dos órgãos controladores e das ações pedagógicas é uma ação que se faz necessária para o bom andamento e amadurecimento da reflexão.

Em conversa informal com outros pesquisadores presenciei opiniões de que pensar o exercício da leitura subjetiva para a realidade brasileira seria inviável dada as condições de leitura que se apresentam aqui no Brasil. Outros mais enfáticos, (leitores das experiências de leitura de Annie Rouxel), chegaram a afirmar que as condições de leitura na França são propícias à aplicação do exercício da leitura subjetiva em razão da qualidade da educação francesa. Creio que as duas argumentações estão equivocadas porque se baseiam em duas vertentes que se ancoram no culturalismo racista. A primeira vertente demarca o lugar da condição de inferioridade cognitiva do estudante brasileiro para o aprendizado de ações ditas “sofisticadas”. A segunda vertente deixa entrever que as ações pedagógicas desenvolvidas no hemisfério Norte são próprias daquela e para aquela cultura, não sendo portanto, exequível aos povos do hemisfério Sul.

Essas interpretações me remetem a Jessé Souza quando analisa o pensamento da intelectualidade brasileira para dizer que, “embora a forma da justificação da dominação social no Brasil mude, e assuma, crescentemente, uma feição “cultural” e não mais racial, o seu núcleo de culpar o próprio povo pela própria pobreza e atraso se mantém até hoje sob novos disfarces” (SOUZA, p. 20, 2022). Fica evidenciado então que há entre nossos intelectuais um “racismo velado do culturalismo científico” (p. 32) que separa claramente as sociedades consideradas “avançadas” das sociedades “atrasadas”. Essa concepção se levada a cabo pode comprometer sobremaneira a disposição de outros pesquisadores em produzir ações de natureza libertária para o seu povo; pois como afirmar Souza:

É importante sempre notar que não são apenas as sociedades que são percebidas como sendo “inferiores” em todos os aspectos decisivos da moralidade dominante; o cognitivo, o moral e o estético. Também os “habitantes” dessas sociedades passam a ser vistos como menos inteligentes, mais feios e, cereja do bolo, moralmente inferiores e indignos de confiança (SOUZA, p. 35, 2022).

A reflexão de Jessé Souza a respeito do culturalismo científico que paira sobre o pensamento brasileiro, reforça a concepção de que há uma descrença dos atores envolvidos com a educação no Brasil na produção de uma proposta efetiva de mudança do formato didático-metodológico que aí está se perpetuando como um culto a formas antigas de educar. Confesso que a proposta do exercício da leitura subjetiva nas práticas com o texto literário não é uma tarefa simples. Na condição de um ato político ele não pode polarizar o ato de ensinar do de aprender, pois como afirma Paulo Freire: “nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto” (1978, p. 17).

Parece-me que este é um dos problemas que a sociedade contemporânea informatizada vai precisar enfrentar. Em artigo publicado em 2021 eu afirmava que a nova geração já nasceu conectada desde os primeiros meses de vida, o que leva essa geração a valorizar mais as experiências, as vivências e a manipulação das coisas do que mesmo o conhecimento analítico do objeto. A geração Alpha, que hoje se encontra na faixa etária de 9 a 10 anos, quer inventar, interagir, conectar-se com objetos e pessoas porque ela é uma geração mais atenta e mais observadora – porque mais estimulada (CRUZ, 2021, p. 3). E salientava, nesse mesmo artigo, a necessidade de que a escola pudesse incentivar mais produções autorais, assim como criar condições para que a linguagem literária do estudante assumisse aspectos de representação e demonstração da linguagem, dando-lhes condições para que pudessem refletir sobre a própria língua como lugar de liberdade (p. 12).

Em meio a essas minhas considerações sobre a nova geração, o Brasil se depara com uma realidade paradoxal que merece nossa atenção minuciosa. Ao mesmo tempo em que convivemos com jovens que dominam as tecnologias da informação, esses jovens estão, após o período pandêmico, cada dia mais empobrecidos e desamparados. Esse retrato da pobreza do jovem brasileiro que frequenta a escola pública nos faz questionar: como as ações leitoras sobrevivem na sala de aula? Se queremos discutir a renovação de processos didáticos e metodológicos para o ensino da leitura literária, temos que consi-

derar a quem o texto irá atingir e quais os reais provimentos para a recepção desse texto no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Assim, se faz necessário analisar como se intercambiam aprendizagem e fome.

### Uma leitura incrustada no mapa da fome



Fonte: JornalJa.com.br.

Segundo Amaro Jr. do Correio Braziliense em matéria publicada em 07/07/2022 “o acesso à alimentação e a uma nutrição equilibrada pioraram no último ano no Brasil, na América Latina e no mundo. Por aqui, a quantidade de brasileiros que enfrentaram algum tipo de insegurança alimentar ultrapassou a marca de 60 milhões de pessoas – atinge um em cada três brasileiros. Os dados constam de um relatório da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO)”. Ainda segundo o jornalista a insegurança alimentar atinge 3,9 milhões de pessoas no Brasil em condições graves. Diante desses dados percentuais apresentados no mapa acima, surge uma reflexão: como o aprendizado da leitura dialoga com a fome?

O aprendizado é uma operação mental complexa que envolve necessariamente a saúde mental, mas sobretudo a plenitude física. Um corpo faminto não consegue estabelecer um diálogo conexo com a atividade mental. Ações que exigem memorização, reflexão, participação ativa e disposição, são automaticamente descartadas pelo corpo faminto, que em seu afã de saciar a sua necessidade primária, distancia-se do contexto físico para abando-

nar-se no território tenebroso da fome. O território da fome nega a aprendizagem, não porque a desmereça, mas porque é inútil caminhar para outro território quando não foi explorado e saciado aquele em que se está vivendo. Tomo aqui Fome e Aprendizagem como territórios dissonantes, visto que é impossível pensá-los como elementos que possam um dia intercambiarem-se. Ora, se cheguei prematuramente a essa conclusão, creio ser necessário refletir o difícil papel da escola na compreensão desses dois universos que são incongruentes, mas que paradoxalmente, convivem de forma ruidosa no contexto das salas de aulas.

Para entender melhor essa situação analisaremos a arquitetura da escola brasileira *pari passu* a arquitetura da fome que se esgueira pelos corredores, pátios e salas da nossa escola. A educação brasileira chegou bravamente ao século XXI enfrentando toda sorte de abandono, descaso e principalmente desinteresse por parte dos poderes públicos. Se alguém fizer uma leitura superficial da história da educação no Brasil, certamente dirá que tivemos muitos avanços e conquistas desde o primeiro colégio fundado em 1554; ou seja, encontrará conquistas ao longo desses 469 anos. Obviamente que muito se conquistou e que muito se avançou. Contudo, se compararmos o ritmo da educação com o ritmo das novas tecnologias, nascidas no século XX, vemos que a educação é lenta porque insiste em não se encontrar com um mundo novo.

Nesse sentido, até podemos crer que tivemos avanços nos quesitos: formação de professores, políticas de alfabetização, inovação de métodos pedagógicos e inclusão das camadas mais pobres da população. É exatamente nesse último quesito que reside a nossa reflexão e, porque não dizer, preocupação; visto que a mesma escola que acolhe é a mesma que enxota, que desestimula, que ignora e que unifica todos os sujeitos como se fossem saídos de uma mesma forma. Entendo o importante papel desempenhado pela escola na formação do nosso povo; entendo também que o labor pedagógico se torna hercúleo frente ao descaso de um sistema que não vê a educação como pilar social. Entretanto, não me furto em afirmar que por vezes absorvemos tanto a cultura do descaso e do abandono educacional, que acabamos por assimilar e levar para dentro de nossas salas o instrumento de tortura do opressor.

Todas as vezes que desconsideramos a fala do estudante, que ignoramos as suas quedas, que pronunciamos palavras de agravos desmotivadoras, estamos utilizando a farda e o instrumento de tortura do opressor. É exatamente vestidos nessa farda que ignoramos um grave problema que atinge diretamente a efetividade do nosso trabalho, isto é, a fome. Em 2014, em decorrência de políticas públicas de enfrentamento à pobreza, a ONU declarou que o Brasil havia saído do mapa da fome. Contudo, o relatório de 2017 da FAO (agência da ONU para agricultura e segurança alimentar), apontou que 5,2 milhões de pessoas passaram fome no ano supracitado.

Nos exercícios seguintes 2018 e 2019 o número de pessoas em situação de fome aumentou consideravelmente, acentuando as taxas de pobreza e desemprego em razão de uma política de austeridade que, entre outras coisas, incluiu no seu projeto cortes no programa Bolsa Família. Contudo, foi com a pandemia de coronavírus que conhecemos o trágico fenômeno da fome no Brasil; ou seja, segundo a Rede Penssan<sup>5</sup> em 2020, 116,8 milhões de pessoas viveram com a insegurança alimentar. Entramos em 2021 com o quantitativo de 19 milhões de brasileiros passando fome. Em 2022 o problema da fome se agrava, chegando à casa dos 33 milhões de pessoas carentes de alimentação. Isto quer dizer que mais da metade da população brasileira não sabia se teria comida para os seus filhos no dia seguinte.

Com esse breve panorama da fome no Brasil podemos observar que antes mesmo da pandemia (2020) já convivíamos em nossas salas de aula com o fantasma da fome desenhado nos rostos de muitas crianças. Desse modo, se faz ingente questionar: o tema fome é pauta nos ACs das escolas? Os Conselhos de classe mapeiam os alunos em vulnerabilidade alimentar? Os professores cotejam o baixo rendimento com a condição de insegurança alimentar do estudante? Notadamente não temos respostas para essas questões porque rastrear a fome como fulcro de sustentação da problemática escolar, não faz parte da cultura educacional no Brasil. Alivia a nossa consciência saber que existe a merenda escolar; mas podemos considerar um sujeito bem alimentado aquele que faz apenas uma refeição diária? Sabemos que a merenda escolar é

---

<sup>5</sup> Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

necessária, mas não suficiente. Portanto, voltamos ao problema. Fome não se coaduna com aprendizagem.

Até 2019 tínhamos uma escola presencial, que desconhecia ou talvez ignorava a presença marcante da fome em suas mesas escolares. Utilizávamos o velho jargão do fracasso escolar para justificar o baixo desempenho na leitura, na escrita ou na matemática. Era mais simples atribuir o baixo rendimento do sujeito a ele próprio, pois a desincumbência do ato estimula o sujeito professor a continuar acreditando que as suas ações não precisam ser revisitadas. Em vista disso, a escola sempre apostou na invisibilidade do estudante, motivada pela castração de sua fala. Ora, se não há ouvidoria, como é possível conhecer os reais motivos das dificuldades de aprendizagem dos sujeitos? O interessante de tudo isso é que muito embora estivéssemos próximos ao estudante, mas as nossas ações nos colocavam por detrás de um imenso vidro fosco, que nos permitia divisar, na distância, vagas silhuetas humanas.

Mas o pior estava por vir. O ano de 2020 chegou trazendo em sua bagagem uma pandemia de proporções incomensurável. As medidas de isolamento e distanciamento social atingiu a todos os setores da vida humana e a escola não ficou de fora. As escolas foram fechadas em março de 2020 e numa força tarefa conjunta, docentes, discentes e famílias tiveram que aprender a conviver com um novo modelo de escola em tempos de *streaming*. Cada habitação passou a ser um pedacinho da escola; e cada escola foi parar nas pequenas telas de celulares, tablets ou computadores dos estudantes dentro de suas casas.

Entretanto, a arquitetura esboçada acima não se efetiva de forma tão simples como teorizada. Se o isolamento social fez aumentar a pobreza, ele aumentou também a desigualdade de condições. Então como pensar uma nova configuração para escola na modalidade remota se as famílias mal tinham o pão para colocar na mesa? Como foi garantida acessibilidade para aulas remotas se o desemprego e, conseqüentemente, a renda desapareceram? Qual o entendimento para esta questão?

Até 2019 convivíamos com estudantes pobres e, muitos deles, tinham apenas uma refeição oferecida pela escola. Essa refeição não era sufi-

ciente para saciar a fome, oferecendo obviamente sérios riscos ao bom desempenho da aprendizagem. Com maior gravidade o período pandêmico trouxe o isolamento social, o desemprego, o despreparo das famílias para auxiliar didaticamente os seus filhos e, com maior intensidade, a fome. Desse modo, mergulhado na crise pandêmica o aluno conheceu o desemprego, a falta de acessibilidade e a falta de comida.

Então, por mais que o otimismo seja a nossa mola propulsora em relação ao poder que a educação tem sobre o seu povo, não podemos desconsiderar o contexto, a realidade e a configuração social que tivemos que enfrentar nos últimos dois anos. Não se pode também fazer de conta que estas questões foram resolvidas, simplesmente porque entramos num consenso de que era possível oferecer educação na casa dos estudantes. Porque de imediato surgem as perguntas: que casas? Que acessibilidade? Que educação real é essa que forjamos oferecer? Essa ilusão do direito a acessibilidade para todos é também muito perversa porque ela mascara a realidade vigente com uma utopia de um mundo novo em que é possível entender que a escola não parou; de que é possível fazer educação mesmo à distância.

Muito embora os slogans afirmassem “mesmo na distância estamos presentes na sua casa”, a gente pergunta, que presença? De que forma estamos presentes na casa do outro? É possível haver aprendizagem quando temos crianças com fome? É possível haver aprendizagem quando os pais não se sentem confortáveis para acompanhar essas crianças por limitações didáticas ou pela desestrutura econômica? É possível falar em aprendizagem?

Só é possível falar em aprendizagem se o ato de ensinar for um ato político. Por isso, após o retorno às aulas presenciais, após vivenciarmos a perda, o medo, o isolamento e o abandono de uma educação escolar de qualidade, precisamos recuperar paulatinamente as perdas com espaços pedagógicos que suscitem no estudante a reflexão do seu lugar como sujeito cidadão do território em que ocupa. É nesse sentido que invisto na ideia de que é possível e necessário promovermos atos pedagógicos de leitura literária subjetiva.

Nesse retorno às aulas presenciais as mudanças nas relações interpessoais ficaram evidentes. Os estudantes, devido ao longo afastamento do

convívio da escola e do social, voltaram com muita vontade de falar, de conversar, de estar junto, de participar, de opinar e o mais interessante é que a escola não parece perceber essa mudança da juventude; visto que insiste em continuar com procedimentos didáticos antigos, anterior à catástrofe epidêmica que vivemos. Isso me leva a entrever que é preciso estarmos muito atentos e, desse modo, aproveitarmos esse diferencial do jovem, traduzido pela necessidade de estar a conversar, de estar a falar para colocarmos ações pedagógicas em sala de aula que favoreçam essa ouvidoria participativa.

E nada mais importante do que utilizarmos o texto literário como lugar que dê condições para que esse aluno possa expressar o seu lugar de fala. Observo em aulas com jovens que eles estão com a necessidade muito grande de trazer exemplificações do dia a dia e intercambiar essas exemplificações com o texto que estão estudando. Então esse exercício que eu denomino “exercício da leitura subjetiva” fortalece as relações, estabelece um novo pacto de confiança na sala de aula, além de ser um ato político, porque o sujeito começa um processo de reflexão sobre a sua própria realidade.

Quando depreendo aqui no texto uma seção para refletir a respeito da fome eu quero mostrar que esse jovem que retornou à escola foi o mesmo jovem que viveu no período pandêmico toda sorte de adversidades, acentuando ainda mais as dificuldades cotidianas que ele já conhecia. Por isso, é preciso que esse jovem, movido pelo texto literário, fale e reflita sobre as condições de vida que ele passou e encontre na escola uma forma de gerar sentido para que ele possa continuar nela. Dito isto, a nossa aula, para além dos conteúdos obrigatórios e programados, precisa ser um espaço político de reflexão sobre a vida social do sujeito que a ela pertence. A esse respeito Paulo Freire afirma:

Quando o pêndulo oscilar de volta para os movimentos sociais, os temores que os professores têm de que os estudantes rejeitem a educação libertadora mudarão juntamente com a mudança da maré política. Esses temores, penso eu, são a dimensão desta era conservadora (FREIRE, 2021, p. 129).

Reiterando o que já foi dito anteriormente, o exercício da leitura subjetiva na sala de aula promove o ato criador e o ato criativo. De uma forma

verdadeira e eficaz o exercício da leitura subjetiva a partir do texto literário, conduz o aluno a pensar sobre si mesmo, a pensar sobre o lugar onde ele se encontra, a pensar sobre sua condição de vida e de estudante. E nesse entendimento ele passa a refletir sobre a importância ou não da escola para sua vida, além de questionar o real papel da escola sobre sua formação para a vida profissional e sobre sua formação enquanto cidadão.

Essa necessidade real do jovem contemporâneo me faz afirmar que não podemos mais insistir em exercícios de pura interpretação de textos sem que se possa levar esse estudante a perceber-se como parte integrante daquele texto. Então, quando falamos em ato criador e ato criativo é porque o ato criador representa a percepção de quem eu sou e a possibilidade de que eu tenho para criar. E esse criar assume o lugar de ato criativo à medida em que o estudante passa a produzir o seu próprio texto em resposta ao trabalho desenvolvido.

Então é nesse lugar que se estabelece a importância do trabalho com a leitura literária escolarizada; visto que a expectativa que se tem sobre a escola é de que ela precisa sair desse lugar de decifração e conduzir o estudante à reflexão. Não se pode esquecer que vivemos num país com uma extrema contradição traduzida pela avalanche tecnológica presente nas mãos dos estudantes e, ao mesmo tempo, a presença da fome caminhado lado a lado aos estudantes das escolas públicas brasileiras. Assim, não se pode fechar os olhos para essa realidade que circula a sala de aula; precisamos sim, fazer de nossas aulas, antes de tudo, um ato político de ser e de estar no mundo.

Por isso, esse espaço de reflexão não me elege competente para responder a todas as questões aqui feitas, mas me autoriza a refletir sobre elas, a questionar, a deixar em aberto perguntas que servirão de reflexões para futuras propostas. Essa é a escola que nós queremos; certamente sairemos humanizados de toda essa situação. Mas essa humanização só virá se compreendermos o lugar de respeito e de ouvidoria para com o outro. “Para que o poder se reinvente, é preciso que não saibamos tudo o que deve ser feito. Nem por isso, porém, podemos prescindir de propostas a fazer, a testar.” (FREIRE, 2022, p. 133).

## Referências

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Educação literária e desafios digitais: dilemas da BNCC. In: **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.18, n . 2 , p. 6 233 – 6246 , abr./jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. Edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 15. Edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 12. Edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2022.