



ISSN: 2230-9926

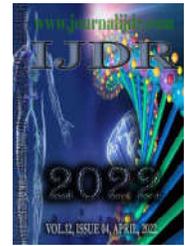
Available online at <http://www.journalijdr.com>

# IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 12, Issue, 04, pp. 55188-55191, April, 2022

<https://doi.org/10.37118/ijdr.24329.04.2022>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

## A LEITURA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN NA EDUCAÇÃO BÁSICA

<sup>1</sup>Dra. Leticia Queiroz de Carvalho and <sup>2</sup>Soraya Ferreira Pompermayer

<sup>1</sup>Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, Vitória – ES, Brasil

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Cariacica – ES, Brasil

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 10<sup>th</sup> January, 2022

Received in revised form

03<sup>rd</sup> February, 2022

Accepted 11<sup>th</sup> March, 2022

Published online 22<sup>nd</sup> April, 2022

#### Key Words:

Leitura literária; Dialogicidade;  
Narração; Educação básica.

#### \*Corresponding author:

Dra. Leticia Queiroz de Carvalho,

### ABSTRACT

O trabalho propõe um diálogo entre o educador brasileiro Paulo Freire e o filósofo alemão Walter Benjamin no que tange às suas concepções acerca da dialogicidade e da narração, eixos teóricos nucleares para uma revisão crítica das proposições didático-pedagógicas antidialógicas ainda predominantes no contexto escolar. A partir de um diálogo teórico-crítico entre tais estudiosos e da contextualização dessas concepções nas práticas de leitura na escola, espera-se contribuir para a revisão do ensino de literatura na educação básica, por meio de subsídios teórico-metodológicos para os professores de língua portuguesa em suas práticas docentes.

Copyright©2022, Dra. Leticia Queiroz de Carvalho and Soraya Ferreira Pompermayer. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Dra. Leticia Queiroz de Carvalho and Soraya Ferreira Pompermayer. "A leitura como prática de liberdade: diálogos com paulo freire e walter benjamin na educação básica", *International Journal of Development Research*, 12, (04), 55188-55191.

## INTRODUCTION

Pensar a leitura como projeto emancipador na escola tem sido uma prática recorrente nos estudos e debates realizados na interface entre a literatura e a educação, apesar dos visíveis distanciamentos ainda existentes entre o que se propõe e o que se realiza nas aulas de leitura literária. O contato com os livros, para além da escolarização da leitura e das práticas ainda utilitárias que, em alguns contextos escolares, circundam a práxis pedagógica, poderá ser um caminho potente para que a literatura nos forneça a possibilidade de viver as contradições e angústias próprias do humano, pois acreditamos que o texto literário descolado do contexto cultural mais amplo não possa transformar radicalmente os seus leitores e as suas realidades. Desse modo, ressaltamos que o caráter libertador ou emancipatório da Literatura escolhido como eixo nuclear das concepções teóricas apresentadas neste artigo jamais estará apartado – na escola ou no mundo - das condições objetivas em que ela se concretiza, por isso estudar literatura também pressupõe a apropriação de um discurso organizado esteticamente, produzido em situações históricas concretas e fortemente vinculado à dinâmica social (CARVALHO, 2018). A fim de subsidiar o nosso percurso argumentativo sobre a leitura como prática de liberdade na escola, apoiaremos-nos em alguns conceitos de dois fecundos teóricos, o educador e filósofo brasileiro Paulo Reglus Neves Freire – nascido em Recife em 1921 e falecido

pensador alemão que viveu de 1892 a 1940, ambos distanciados geográfica, cronológica e culturalmente em seus universos, porém próximos intelectualmente no que tange às matrizes teóricas alinhadas ao materialismo histórico-dialético com as quais dialogaram e ao modo idiossincrático a partir do qual lidaram com contextos repressivos e aniquiladores da experiência sensível e estética no momento histórico em que viveram. Diante de tais perspectivas, este artigo propõe um diálogo entre tais autores no que concerne às suas concepções acerca da dialogicidade e da narração, eixos teóricos nucleares para uma revisão crítica das proposições didático-pedagógicas antidialógicas ainda predominantes no contexto escolar. A partir de um diálogo teórico-crítico entre esses estudiosos e da contextualização dessas concepções nas práticas de leitura na escola, espera-se contribuir para a revisão do ensino de literatura na educação básica, por meio de subsídios teórico-metodológicos para os professores de língua portuguesa em suas práticas docentes. Revisitamos, pois, os escritos de Paulo Freire e Walter Benjamin, destacando em seus arcabouços teóricos, os conceitos de "dialogicidade" e "narração", para que possamos estabelecer uma interlocução que nos permita instaurar práticas de leitura mais arejadas e pautadas em um viés crítico acerca das experiências concretas com as quais nos deparamos socialmente.

**Dialogicidade e narração: revisitando Paulo Freire e Walter Benjamin:** Do menino que aprendeu a ler as palavras e o mundo

declarado patrono da educação brasileira em 2012<sup>1</sup>, o pernambucano Paulo Reglus Neves Freire nos deixou uma vasta obra em cujo cerne está a valorização da cultura em suas diversificadas matrizes. Do contexto repressivo que antecedeu os anos ditatoriais no Brasil, em que Paulo Freire começa a despontar com as suas experiências na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte, em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias, ao exílio imposto pelo golpe militar de 1964, por causa da Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart, a qual convidava as massas populares para uma reflexão crítica e para práticas de leitura e escrita emancipatórias, fato que incomodava as elites conservadoras brasileiras à época, o pensador pernambucano esteve sempre presente nos debates educacionais brasileiros, como matriz fundante para uma reflexão crítica sobre a educação como ato político-social. Qual a contribuição da teoria freiriana em tempos de retrocesso na área educacional brasileira? Para buscar possíveis respostas a essa questão, em diálogo com a prática de leitura emancipatória nas escolas a qual propomos neste artigo, visitaremos alguns textos de Paulo Freire e da sua fortuna crítica, de modo a mapearmos o conceito de “dialogicidade” em algumas das suas produções, centrando-nos nos livros *Pedagogia do oprimido* (1987), *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996).

A dialogicidade é um conceito nuclear na teoria freiriana, desenvolvido, principalmente, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), no qual Paulo Freire propõe uma educação dialógica em oposição à “educação bancária”, terminologia cunhada pelo pernambucano quando se referiu ao processo educacional em que o professor, localizado no centro das atividades pedagógicas, atuava como mero depositário de conhecimentos aos alunos, que, sob tal ótica, tornavam-se passivos nas relações de ensino e aprendizagem. A concepção bancária de educação para Freire (1987), traduz um grande equívoco para a formação humana dos alunos e contribui para um processo educativo pautado por informações descoladas no contexto social mais amplo, no que ele traz de contradições e conflitos que se constituem historicamente. Reitera, portanto, o pensador brasileiro que

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 1987, p.37).

Tal visão equivocada de educação, na perspectiva freiriana, reafirma a ausência da criatividade, do saber e da possibilidade da palavra-ação que incentiva atitudes transformadoras dos educandos, exatamente por arquivar os homens, alijando-lhes da práxis e dos processos sociais que os constituem dialeticamente. Na contramão das práticas antidialógicas, está o diálogo que emerge no exercício da liberdade, que se compromete com as questões histórico-sociais e se enraíza nas experiências concretas da vida, ampliando as possibilidades do poder dizer a palavra negada por aqueles que querem manter a monologia discursiva na pronúncia do mundo

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 1987, p. 50-51)

Ao pronunciarem o mundo, os homens poderão transformá-lo e o diálogo torna-se essencial como caminho para que imprimam sentido em suas vidas como homens, de modo que se traduza em encontro em que sejam compartilhados o refletir e o agir desses sujeitos que buscam participar desse mundo que pretendem modificar por meio das suas ações, pautadas também por práticas nas quais o ato educativo não se reduza ao depósito de ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco a discussões polêmicas e estereis que não inspirem comprometimento com a pronúncia do mundo nem com a busca da verdade (FREIRE, 1987). Edificar uma educação fundada no diálogo, pautada em processos dialógicos é, para Freire (1987) construir também um encontro que se dá horizontalmente, sem hierarquias, em que a confiança e a humildade são traços nucleares nas relações pedagógicas entre homens e mulheres, nutridos de esperança em suas práxis. Para além, pois, de um encontro face a face, a dialogicidade na educação enfatiza uma prática discursiva em que falar “com” se sobrepõe ao falar “para”. Além disso, nesse encontro discursivo, escutar o outro é condição essencial

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p.43).

Uma educação como prática de liberdade, para Freire (1987), pressupõe uma autonomia do pensamento em que o resultado de estar imerso na vida social, seja criando, seja criando ou decidindo, permite que esse homem dinamize, humanize, domine essa realidade, acrescentando-lhe algo, produzindo cultura, em uma postura de vida não estática e criadora, de modo a sentirem-se sujeitos do seu pensar e da sua visão do mundo que se edifica também nas trocas que emergem em suas interações sociais.

A leitura crítica do mundo, alinhada a uma concepção libertadora de educação, compreende uma postura do ato de ler que se alicerça também na percepção entre as relações do texto e o seu contexto de produção, afinal as produções culturais evocam uma leitura

(...) que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1989, p.10).

Somente a interlocução entre a linguagem e a realidade poderá gerar um pensar crítico implicado com a compreensão do mundo como espaço dialógico da maior importância, por agregar uma pluralidade de culturas, realidades e vozes sociais que precisam se integrar nas práticas comunicativas, a partir da palavra práxis que aproxima o dizer do fazer na vida em sociedade. Embora distante cultural e cronologicamente do pensador brasileiro, Walter Benedix Schönflies, nascido em Berlim, capital da Alemanha, em 15 de julho de 1892 e morto em 27 de setembro de 1940 na Espanha, suicidando-se para não ser entregue à Gestapo, também destaca em suas concepções a importância da interlocução como ato coletivo. Judeu alemão, ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo da cultura, destacou-se no século XX por seus escritos associados à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica.

Em meio aos seus potentes escritos, destacamos para o diálogo com Paulo Freire um dos conceitos de Benjamin, o de “narração”. Para o estudioso alemão, a força do ato de narrar pode ser um recurso educativo, libertador, transformador, capaz de promover mudanças significativas naqueles que os ouvem com regularidade, por isso tomamos como um dos centros irradiadores de nossa reflexão a contribuição de Walter Benjamin (2012) na construção pedagógica

1. A homenagem referenciada foi legitimada pela lei 12.612, sancionada pela então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em reconhecimento à vida e obra do educador. Freire esteve à frente de políticas como o Programa Nacional de Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos e foi consultor de projetos internacionais de educação na África pós-colonial. Informações disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/noticias>. Acesso em 10 mar.2022.

deste processo. De acordo com o filósofo alemão, no contexto histórico da segunda guerra mundial, em que os homens passaram por experiências sociais traumáticas, bem como em um cenário de intensa industrialização e do excesso de informações, era cada vez mais raro encontrarmos pessoas que soubessem narrar uma história corretamente, quer seja oral, quer seja pela escrita, porque o ato de narrar requeria tempo e ouvintes reunidos para tal (CARVALHO, 2012). A partir dos ensaios de Benjamin (2012) e da sua teoria crítica da cultura e da modernidade, consideramos a narrativa como espaço de diálogo e de rememoração, tendo papel imprescindível na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade. Benjamin não investiga a partir de um lugar fixo, toma a realidade como algo descontínuo e ao se afastar desse centro, percebe que o caminho está em pensar a experiência. Para que isso ocorra traça uma análise da modernidade a partir daquilo que vê acontecer no mundo, seja nas artes ou na rua (MOGENDORFF, 2012).

Na obra de Walter Benjamin, encontra-se um conjunto complexo de reflexões produzidas nas primeiras décadas do século XX, em torno de variadas relações estabelecidas entre história e linguagem, imagem e pensamento. O ensaísta alemão produziu um estudo decisivo no qual a linguagem não pode ser considerada como mero instrumento de elaboração dos dados da realidade nem como simples abstração, mas é pensada como campo no qual emerge uma intrincada rede de relações entre conhecimento e experiência. No texto “Experiência e Pobreza” (2012a), Benjamin rememora uma história que ilustra o quanto que a experiência transmitida de pai para filho tinha seu valor. A parábola conta a história de

[...] um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 2012a, p. 114).

Fica evidente que a experiência representa uma tradição e que vai se concretizar em uma temporalidade transmitida de geração em geração. Tanto no texto “Experiência e Pobreza” de 1913, quanto em o “Narrador” de 1936 – ambos publicados na década de 30 – Benjamin trata a questão da *Experiência* explicitando que a *Erfahrung* enfraqueceu no mundo capitalista moderno devido à *Erlebnis* e que se faz necessária sua reconstrução para garantir “uma memória e uma palavra comuns, [apesar] da desagregação e o esfacelamento do social” (GAGNEBIN, 1999, p. 9).

Apesar de recursos tecnológicos modernos e inovadores de comunicação que revolucionam nossa vida, que nos permitem conversar com várias pessoas que estão em lugares distantes e diferentes ao mesmo tempo, porém a falta de contato pessoal, do contato do narrador com o ouvinte, além de sucumbir com a prática da narrativa faz com que nos isolássemos, nos tornássemos individualistas, centrados em nós mesmos. A ausência da prática de narrar afeta as relações humanas. O discurso, as histórias, as narrativas das pessoas mais velhas do mundo moderno, detentoras de experiências inigualáveis não têm importância para os ouvidos da juventude, sobretudo na cultura ocidental, na qual os costumes, conselhos, experiências dos mais velhos são considerados descartáveis, inúteis.

Em “O Narrador” (2012b), encontramos dois tipos de narradores. O primeiro, o lavrador, é sedentário e identifica-se com a prática de contar e dizer a memória do lugar onde mora, mantendo a cultura e a tradição local. O segundo, o marinheiro mercante, é agente do contar e do dizer de outros mundos, aqueles que conheceu em suas viagens – ou ouviu falar sobre. Sua arte de narrar é que permite a imaginação recriar os lugares nos quais esteve e sobre os quais conta suas histórias.

No entanto, vale ressaltar logo que a estrutura narrativa não pode ser confundida com a narração, visto que a segunda corresponde a um

processo mais amplo que envolve a relação interacional entre os sujeitos. Narrar, segundo Carvalho (2012)

[...] é suspender o tempo e o espaço objetivo para entrar então em uma dimensão simbólica onde o passado e o presente se confluem por vias perseguidas pela natureza particular de cada cultura e o resíduo universal da existência humana (CARVALHO, 2012, p.3).

Para Benjamin (2012b) a narrativa é uma prática social na qual alguém conta algo para alguém que escuta, estando, portanto, em relação direta, imediata. Narrar não é um compromisso individual, mas com o mundo. É testemunho que materializa uma percepção única, e ao mesmo tempo múltipla, das atitudes, acontecimentos e encontros. Evidencia o sujeito histórico, social e cultural, possibilitando uma ampliação da imagem que se faz daquele que narra. Desvela não só o discurso, mas também o silêncio.

**A leitura compartilhada na escola: a dialogicidade e a experiência narrativa no ato de ler:** Diante das perspectivas teóricas apresentadas, torna-se vital recuperar o caráter complexo e experiencial da leitura, de modo a desnaturalizar tanto um saber do senso comum, quanto o paradigma do processamento da informação, que restringe a leitura à decifração e compreensão do texto escrito. Trata-se, portanto, de uma proposta de educação das sensibilidades que se preocupa com a formação humana, de promoção da consciência, do encantamento e da inteireza; uma concepção educativa que certamente não exclui os saberes escolares nem a necessidade da formalização dos conteúdos, mas que os colocam como mais uma lógica para entender o mundo, somados às múltiplas outras possibilidades advindas do universo expressivo dos alunos. A leitura pode propiciar um currículo vivo, pautado nas memórias, experiências dos leitores-alunos, que recupere o ato de narrar, que valorize os saberes trazidos por esses mesmos alunos e promova experiências significativas de aprendizagem com encantamento. A leitura literária pode tudo isso porque é um universo povoado de emoções e significações. Não uma leitura por obrigação, mas sim uma leitura por fruição, pois como afirma Machado (2012, p.59):

A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando a materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a leitura tem e precisa ter um lugar especial nas escolas, como afirma Compagnon (2009, p. 47), a literatura — “[...] oferece um meio” — alguns dirão até mesmo o único — “de preservar e transmitir a experiência dos outros, àqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida”. A leitura, sobretudo a literária, torna-se, dessa forma, emancipadora à medida que na interação, no entrecruzamento de diversas experiências e ações, nos campos sociopolítico, econômico e cultural e, assim, pode ser entendida como ato científico, estético, ético e político. De acordo com Chaves; Ghiggi; Ourique (2018),

A dimensão coletiva da leitura, aqui remetendo à formação de leitores no Ensino de Literatura, impõe-se, não como ‘massificação do indivíduo’, mas enquanto forma de mobilidade de cada um a outras dimensões de leitura, o que não se obtém por mero contato com os livros ou pelo desenvolvimento espontâneo do ‘gênero humano’ (CHAVES; GHIGGI; OURIQUE (2018, p.616).

Considerando a pergunta de Tzvetan Todorov (2010): ‘O que pode a literatura?’, talvez seja possível responder a essa demanda por meio

do ‘encontro’ e do ‘confronto’ de consciências provocadas pelo saber da experiência estética, que problematizam formas de pensamento, de conhecimento do mundo psíquico e social dos homens, enfatizam Chaves; Ghiggi; Ourique (2018, p.617). Narrar sua própria história representa a experiência do sujeito promovendo valores culturais que são novamente agregados à sua história em um processo cíclico e criativo. Se para Benjamin (2012b), narrar mantém vivas as relações sociais, para Freire (1987) é na palavra práxis, viva na dinâmica do diálogo, que relações horizontais no universo pedagógico poderão propiciar novos encontros entre os homens, em uma perspectiva menos excludente nas práticas sociais.

## CONCLUSÕES

Após todas essas explanações, constatamos que a leitura literária, a partir das contribuições de Paulo Freire e Walter Benjamin em suas perspectivas críticas da educação e da sociedade centralizadas aqui nos conceitos de “dialogicidade” e “narração” poderá se concretizar em suas práticas, por meio da compreensão crítica do texto e da realidade para além da mera reprodução de uma estrutura composicional. Acreditamos que a concepção ingênua de leitura desfavorece a emancipação do leitor, por impossibilitá-lo de agir criticamente diante do texto, de questionar a realidade para transformá-la, pois, para Freire (1989, p.13), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas de certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo por meio de nossa prática consciente”. Ler, sob tal ótica, corresponde também a um processo de aproximação com o outro por meio de experiências que emocionam e fazem refletir sobre o cotidiano vivido. É o encontro com sua alteridade, a criação de novos problemas não antes propostos, o resgate das narrativas orais, e por que não escritas, tão desgastadas nesse tempo, como afirma Benjamin (2012b). É propiciar o verdadeiro desfrute do texto, é descortinar ao aluno um universo desconhecido, nunca antes experimentado, sequer imaginado. No ambiente escolar, vislumbra-se tal afirmação na medida em que tanto os alunos como os professores trazem para a escola parte de suas histórias de vida, seu arcabouço cultural destacado nos graus de interesse em determinados assuntos. Assim, a experiência com a leitura assume um papel relevante ao tornar o sujeito consciente do mundo e seu entorno, torna-o também consciente em relação ao seu papel social e político de/para/com o mundo. Mundo, aqui, que assume, sobretudo, o sentido de uma relação de intersubjetividade — é na ação com o outro, no contato com ele, que nos humanizamos. Não podemos, portanto, falar de uma consciência mecânica isolada do próprio movimento do mundo, da vida, mas de uma consciência dotada de uma intencionalidade que sempre tende para o mundo. De acordo com Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987) uma educação pautada apenas nesses princípios torna-se insipiente;

[...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo [...] (FREIRE, 1987, p. 77).

Afinal, quando nos tornarmos conscientes da cultura que produzimos, passamos a percebê-la não como algo estático, fechado, mas como um movimento aberto às novas possibilidades de ser e existir. Durante a leitura se assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto — o conhecimento gerado — seja resultante dessas situações. No caso, o diálogo não se reduz a instrumento metodológico, é utilizado como forma de comunicação em que a questão da diferença do lugar de enunciação é superada pela questão da diferença como qualidade, como valor de qualificação, como forma de potencializar os saberes que se entrecruzam naquele espaço de aprendizagens, organizando suas práticas e suportando sua

articulação na totalidade social na qual o que está em jogo é a apropriação social do conhecimento, para potencializar a formação do leitor literário, a literatura como experiência. A experiência social com a leitura constitui uma resistência ao excesso de informação e uma possibilidade de parada e de relação consigo. É uma abertura para o desconhecido que permite a invenção de novas formas de ser e de viver, algo fundamental na realidade contemporânea, “[...] na qual somos frequentemente assolados pelo rolo compressor da informação” (CABRAL; KASTRUP, 2009, p.11). Perceber que o texto literário está além de meras palavras escritas num papel em um dado momento, sem sentido, a esmo — relaciona-se com a vida, toca-a, impregna-a, infecta-a. Leitor, texto e vida tornam-se um só, indissociáveis e indissolúveis no ato de ler, seja pela potente leitura do mundo no dizer freiriano, seja pela narração das nossas histórias — ficcionais ou não — no sentido benjaminiano de fazer emergir vozes silenciadas, para edificarmos uma leitura como prática de liberdade.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012d.
- BENJAMIN, W. “Experiência e Pobreza”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.
- BENJAMIN, W. “História cultural do brinquedo”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c.
- BENJAMIN, W. “O Narrador”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.
- CABRAL, M.C.; KASTRUP, V. Encontros que nos movem: a leitura como experiência inventiva. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), p. 286-293, 2009.
- CARVALHO, J. R.. O ensino da Literatura a partir de Walter Benjamin. *Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura*. São Cristóvão/SE: GELIC/UFES, V. 4, 3 e 4 de maio de 2012. ISSN: 2175-4128
- CARVALHO, L. Q.. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. *Vitória, Revista PERCursos Linguísticos*. v.8, n. 19, p.77-90, 2018.
- CHAVES, P. M.; GHIGGI, Gomercindo; OURIQUE, José Ricardo. A dimensão política da leitura literária e a possibilidade de experiência estética em Walter Benjamin. *Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau*, v. 13, n.3, p.599-619, set./dez. 2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n3p599-619>
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 1987.
- GAGNEBIN, J. M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. São Paulo: Imago, 1999.
- MOGENDORFF, J. R. A Escola de Frankfurt e seu legado. *Verso e Reverso*, vol. XXVI, n. 63, setembro-dezembro 2012, p.152-159.
- PIRES, E. G. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, nº3, p.813-828, jul./set. 2014.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.