



La importancia del acto de leer

Paulo Freire

Ilustrado por Anthony Fernández

República Bolivariana de Venezuela

Fundación Editorial



elperroylarana

COLECCIÓN
Paulo Freire

**Pensamiento
Educativo**







La importancia del acto de leer

Paulo Freire

Traducido por Hermes Vargas

Ilustrado por Anthony Fernández

COLECCIÓN
Paulo Freire
SERIE
*Pensamiento
Educativo*

República Bolivariana de Venezuela
Fundación Editorial

elperroylarana

© 1.ª edición, Fundación Editorial El perro y la rana, 2014

© 1.ª edición, Fundación Editorial El perro y la rana, 2017 (versión digital)

Centro Simón Bolívar, Torre Norte, piso 21, El Silencio,
Caracas (1010), Venezuela.

Teléfonos: (0212) 7688300 / 7688399.

Correos electrónicos

atencionalescritorfepr@gmail.com

comunicacionesperroyrana@gmail.com

Páginas web

www.elperroylarana.gob.ve

www.mincultura.gob.ve

Redes sociales

Facebook: Editorial perro rana

Twitter: @perroyranalibro

Traducción

© Hermes Vargas

Ilustraciones

© Anthony Fernández

Edición

Joel Rojas

Corrección

Ninoska Adames

Katherine Castrillo

Miguel Márquez

Gema Medina

Diagramación

Anthony Fernández

Hernán Rivera

Hecho el Depósito de Ley

Depósito legal DC2017000929

ISBN 978-980-14-3746-8

 **Gobierno Bolivariano**
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la **Cultura**

 **juventud**
BICENTENARIA

C O L E C C I Ó N **Paulo Freire**

... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

PAULO FREIRE

Ubicándose como parte de los oprimidos, Paulo Freire es, quizás, uno de los pedagogos más irreverentes y revolucionarios de nuestra América. Su propuesta emancipadora surge desde los cimientos de pueblos que han sido históricamente excluidos y oprimidos por las grandes potencias dominantes. Desde allí, mirándose y mirando a su pueblo, postula que una pedagogía del oprimido —que no así para el oprimido— debe necesariamente surgir desde sus propias vivencias y acervos. La pedagogía del oprimido significa, en resumen, la pedagogía de la emancipación, de la liberación y, por tanto, de la autodeterminación.

En homenaje a su pensamiento y a su praxis, brindamos al público lector la Colección Paulo Freire. Sus dos series abarcan la reflexión y el debate entorno a la educación. Además, dan herramientas didácticas a nuestros educadores, manteniendo y reivindicando el carácter complejo y diverso del acto educativo.



Serie Pensamiento Educativo

Brinda al público lector el debate y la disertación de distintas tendencias o escuelas del discurso que se construyen en torno a la educación. Éste es un lugar para la teoría y la crítica, un espacio para hablar sobre la inseparable relación entre ideología y educación. Incluye propuestas de pedagogía y andragogía y otras corrientes como la educación libertaria o la escuela nueva.

Serie Didáctica

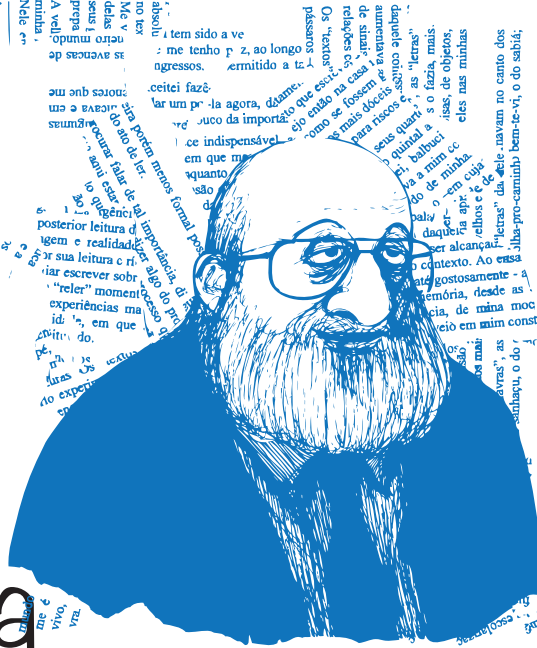
¿Cómo se enseña lo que se enseña? ¿Cómo se aprende lo que se aprende? ¿Cómo se aprende a aprender? Encontraremos en este espacio los manuales que surgen desde la experiencia y no desde el "deber ser" o de teorías psicológicas positivistas. Se incluyen aquí los materiales teórico-prácticos para el ejercicio didáctico, como talleres de promoción de lectura y todas aquellas obras construidas desde la praxis educativa de docentes o grupos de educandos —incluso las propuestas de quienes siguen vías fuera del sistema educativo tradicional.

ARTÂNCIA DO /

ATI

de 1981

DE LER



Apertura do Congresso Brasileiro de Leitura em Campinas, em novembro

La importancia del acto de leer

Paulo Freire

Rara ha sido la vez, a lo largo de tantos años de práctica pedagógica, y por lo tanto política, en que me he permitido la tarea de abrir, de inaugurar o de cerrar encuentros o congresos.

Acepté hacerlo ahora, de la manera menos formal posible. Acepté venir aquí para hablar un poco sobre la importancia del acto de leer.

Me parece indispensable, al intentar hablar de esa importancia, decir algo del momento mismo en el que me preparaba para estar aquí hoy; contar algo del proceso en el que me introduje a medida que iba escribiendo este texto que ahora leo. Proceso que envolvía una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, pero que se anticipa y se aleja en la comprensión del mundo.

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de allí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.

Lenguaje y realidad se entrelazan dinámicamente. La comprensión del texto al ser alcanzado por su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado –con mucho gusto– a “releer” momentos fundamentales de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en donde la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue constituyendo en mí.



Al ir escribiendo este texto, iba “tomando distancia” de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la “palabramundo”.

do
nadas c
no tempo
emi-escridã
as, gargalh
e botijas. Ora
iluminado p
es elegantes
Eu costumav
endedor de l
ao ombro, de
que a que tnelhor
em que, envolvidc
fosse, que a madru
“manhecedores”.

Os meus temores
sem-número
es a noite
se perfilava
amente, pedir
um samas má
alma s
ra a
ando,
a meu
conversas
savam de
ndo a
tomado
recarri
rimado
nge, e
gica

Retomar la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de “leer” el mundo particular en el cual me movía –hasta donde no soy llevado por la memoria–, me es absolutamente significativo. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo, y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en el que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana donde nací, en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran personas, tal era la intimidad entre nosotros –a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi estatura experimentaba riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores.

La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza –el lugar de las plantas de mi madre–, el patio amplio en que se hallaba; todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me puse de pie, caminé, hablé... En verdad, aquel mundo especial se daba a mí como un mundo de mi actividad perceptiva, por ello mismo como el mundo de mis primeras lecturas. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto –en cuya percepción experimentaba mucho, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir– se encarnaban en una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en el trato con ellos a través de mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.



Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros –el del azulejo (*sanhaçu*), el aguitacaminos (*olha-pro-caminho-quem-vem*), el cristofué (*bem-te-vi*), la paraulata (*sabiá*); en la danza de las copas de los árboles soplados por fuertes vendavales que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de lluvia jugando a la geografía: inventando lagos, islas, ríos, riachuelos. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbido del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el perfume de las flores –de las rosas, los jazmines–, en el cuerpo de los árboles, en la cáscara de los frutos. En las diferentes tonalidades de colores de un mismo fruto en momentos distintos: el verde de la manga-espada verde, el de la manga-espada hinchada, el amarillo verdoso de la misma manga madurando, las pintas negras más allá de la madurez. La relación entre estos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en ese tiempo, probablemente, que yo, haciendo y viendo hacer, aprendí el significado de la acción de “ablandar”.

...
ação cien...
algumas vezes e
de que páginas d
ina 15 à 37”.

mento nos textos
uma visão má
ue encarnada de
quantidade de
ortantes de ei
inas e meia...

r uma com
O magiã
responsa
lucar

ensão crônes d
ô da palavra não sif
minho parte cor
ler, sempre e
armos os
prático de quã
a f. em relac
re - contas a
a





me m to
"sejar

no sentido
"na forma
"reensão

creve, que
na, ainda
dos, revel
do adentr
las: "da pag
s em torno
e leitura. En

de sus
emot
de
veriam ser
cas, indicac
oso contr
em
de

ada
fal

de le
nicat
insu

do, nac
s
ou est
o que

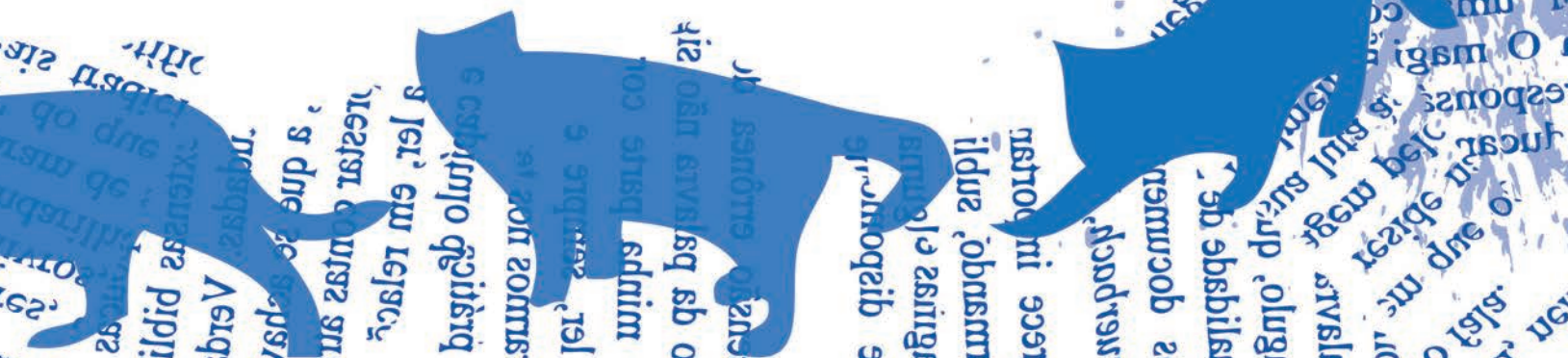
pa
entusde
ofregic



The background is a dense collage of text fragments in various colors (black, blue, grey) and orientations. Legible words and phrases include: "Me Deus base", "no experimentava em", "de praticas pedagó", "de instruar on", "de saupacn", "as palavras", "mens iungos wari", "la compresão", "qel", "exi", "cio em mim const", "de minus uoc", "pososamente", "Vo eus", "o die me", "bor exemb", "on ugo", "com", "m abentap", "bars", "me a minus", "bosic", "s262", "on es", "ipic", "sal liv", "de le", "meccanica", "adna", "el an", "sabs".

Igualmente de aquel contexto hacían parte los animales: los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse en las piernas de las personas, su maullar, de súplica o de rabia; Joli, el viejo perro negro de mi padre, con su mal humor, cada vez que uno de los gatos, incautamente se aproximaba demasiado al lugar en que él se encontraba comiendo, y era su “estado del espíritu” –el de Joli– en tales momentos, completamente diferente de cuando casi deportivamente perseguía, arrinconaba y mataba uno de los muchos rabipelados responsables de la desaparición de las gordas gallinas de mi abuela.

De aquel contexto –el de mi mundo inmediato– hacía parte, por otro lado, el universo del lenguaje de mis viejos, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y de cuya existencia yo no podía ni siquiera sospechar.



En el esfuerzo de retomar la infancia distante, a la cual ya me referí, buscando la comprensión de mi acto de leer el mundo particular en que me movía, permítanme repetir; re-creo, re-vivo, en el texto que escribo la experiencia vivida en el momento en que aún no leía la palabra. Y algo que me parece importante, en el contexto general de lo que vengo hablando, emerge ahora insinuando su presencia en el cuerpo de estas reflexiones. Me refiero a mi miedo a las almas en pena, cuya presencia entre nosotros era permanente objeto de las conversaciones de los más viejos, en el tiempo de mi infancia. Las almas en pena necesitaban de la oscuridad o de la semi-oscuridad para aparecer, en las formas más diversas; llorando el dolor de sus culpas, aullando sarcásticamente, pidiendo oraciones o indicando tesoros escondidos. Ahora, hasta posiblemente en mis siete años, el barrio de Recife donde nací era iluminado por faroles que se perfilaban, con cierta dignidad, por las calles. Faroles elegantes que, al caer la noche, se “daban” a la vara mágica de sus encendedores. Yo acostumbraba acompañar, del portón de mi casa, a lo lejos, la figura magra del “encendedor de faroles” de mi calle, que caminaba con un andar rítmico, vara iluminadora al hombro, de farol en farol, dando luz a la calle. Una luz precaria, más precaria que la que teníamos dentro de casa. Una luz mucho más tomada por las sombras que iluminadora de ellas.

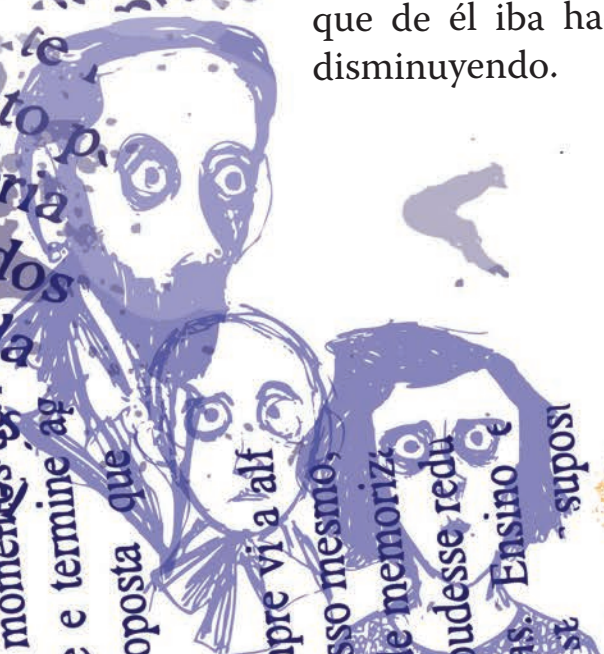


No había mejor clima para las travesuras de las almas que aquel. Recuerdo las noches en que, envuelto en mi miedo, esperaba que el tiempo pasara, que la noche se fuera, que la madrugada semi-clara viniese trayendo con ella el canto de los pajaritos “mañaneros”.

Mis temores nocturnos me afinaron, mañanas abiertas, la percepción de un sinnúmero de ruidos que se perdían en la claridad y en la algarabía de los días y que eran misteriosamente sublimados en el silencio profundo de las noches.

Sin embargo, en la medida en que fui apropiándome de la intimidad de mi mundo, en que mejor entendía y percibía la “lectura” que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo.

amente
m cuyo
a alfabetización
m a alfabetización
como un ato criado
como un ato p
Para mim seria
be-bi-bo-bu, dos
ensino puro
alfabetizado
e o
Foi
da sua sintaxe e
importantia
xios de Gilberto
e agora e não de
cauu
plexo ato
momentos per
e termine ag
oposta que
pre vi a alf
isso mesmo,
de memoriz
budesse redu
as. Ensino é
st - supost



r que
raís da
ocid

Laetia



ção cien.
algumas vezes
de que páginas d
ina 15 à 37”.

mento nos textos
uma visão má
ue encarnada de
quantidade
ortantes de ei
ginas e meia... t

uma com
O magi
respons
ducar
em que o
o fala.
com
palavr
ângulo,
qualidade de
dos document
Feuerbach, de M

parece importar
afirmando, subli
páginas e alguma
que dispome

preensão errônea de
ção da palavra não si
de minha parte cor
e ler, sempre e
ntarmos nos te

e capítulo de
a ler, em relac
restar contas atrav
, a que se achava
ndadas. Verdad

xtensas bibliof
ndar de
ivros, h
res,
XS

Pero es importante decir que, la “lectura” de mi mundo, que me fue siempre fundamental, no hizo de mí un niño precoz, un racionalista de pantalones cortos. La curiosidad del niño no se distorsionaría por el simple hecho de ser ejercida, en lo que fui más ayudado que desayudado por mis padres. Y fue con ellos, precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que tal comprensión hubiese significado un acto de antipatía a lo que él tenía de encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra.

El descifrar de la palabra fluía naturalmente de la “lectura” del mundo particular, no era algo que se daba superpuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo adulto de mis padres. El suelo fue mi pizarrón y las ramitas mi tiza.

Por eso es que, al llegar a la escuelita particular de Eunice Vasconcelos –cuya reciente desaparición me hirió y me dolió, y a quien rindo ahora un homenaje sentido–, ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella la lectura de la palabra, de la frase, de la sentencia, jamás significó una ruptura con la “lectura” del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la “palabramundo”.

Hace poco tiempo, con profunda emoción, visité la casa donde nací. Pisé el mismo suelo donde me puse de pie, caminé, corrí, hablé y aprendí a leer. El mismo primer mundo que se presentó en mí para comprender la “lectura” y el cual fui haciendo. Allí, reencontré algunos de los árboles de mi infancia. Los reconocí sin dificultad. Casi abracé los gruesos troncos, los jóvenes troncos de mi infancia. Entonces, una *saudade* que acostumbro a llamar sosegada, me envolvió cuidadosamente. Dejé la casa contento, con alegría, como quien se reencuentra con gente querida.



Continuando con este esfuerzo de “re-leer” momentos fundamentales de la experiencia de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se constituyó en mí a través de su práctica, retomo el tiempo en que, como alumno del llamado bachillerato, experimenté la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la ayuda, hasta hoy recordada, de mi entonces profesor de lengua portuguesa.

No eran, por tanto, aquellos momentos puros ejercicios de los que resultase un simple darnos cuenta de una página escrita delante de nosotros, que debería ser cadenciosa, mecánica y enfadosamente “deletreada” y realmente *leída*. Aquellos momentos no eran “lecciones de lectura”, en el sentido tradicional de la palabra. Eran momentos en que los textos se ofrecían a nuestra propia inquietud, incluyendo la del entonces joven profesor José Pessoa.



Algún tiempo después, –también como profesor de portugués–, a mis veinte años, viví intensamente la importancia de leer y escribir, en el fondo sin dicotomía, con los alumnos de las primeras clases de bachillerato. La regencia verbal, la sintaxis de concordancia, el problema de la frase, el sinclitismo pronominal; nada de eso era reducido por mí a pastillitas de conocimiento para ser tomadas por los estudiantes. Todo ello, por el contrario, era sometido a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de los textos, ora de autores que estudiábamos, ora propios, como objetos a ser develados y no como algo estático, cuyo perfil yo describiese.

Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprehender su significación profunda.

Sólo aprehendiendo serían capaces de saber, por ello, de memorizarla, de fijarla. La memorización mecánica de la descripción de ello no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomada como pura descripción de un objeto, hecha en el sentido de memorizarla, ni es una lectura real, ni por tanto resulta de ella el conocimiento del objeto del que habla el texto.

Creo que mucha de nuestra insistencia, en cuanto a profesoras y profesores, en que los estudiantes “leían”, en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que algunas veces tenemos del acto de leer. En mi deambular por el mundo, no fueron pocas las veces que jóvenes estudiantes me hablaban de su lucha al volver con extensas bibliografías a ser más “devoradas” que realmente leídas o estudiadas. Verdaderas “lecciones de lectura” en el sentido más tradicional de esta expresión, a las que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y que debían presentar al famoso control de lectura. Algunas veces llegué a leer bibliografías con indicaciones de qué página de tal capítulo o de tal libro deberían ser leídas: “desde la página 15 a la 37”.

La insistencia en la cantidad de lecturas sin el debido adentramiento en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que urge ser superada.

La misma, todavía encarnada desde otro ángulo que se encuentra, por ejemplo, en quien escribe; cuando identifica la posible –o no– calidad de su trabajo con la cantidad de páginas escritas. Sin embargo, uno de los documentos filosóficos más importantes de que disponemos; las *Tesis sobre Feuerbach*, de Marx, tiene apenas dos páginas y media...

Con todo, parece importante, para evitar una lectura errónea de lo que estoy afirmando, subrayar que mi crítica a lo mágico de la palabra no significa, de manera alguna, una posición poco responsable de mi parte con relación a la necesidad que tenemos, educadores y educandos, de leer, siempre y seriamente, los clásicos en éste o en aquél campo del saber, de profundizar en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual sería inviable la práctica en cuanto a profesores y estudiantes.

Todavía recuerdo, un momento bastante rico de mi experiencia como profesor de lengua portuguesa, recuerdo tan vivamente como si fuera ahora y no un pasado muy remoto, las veces que prolongaba el análisis de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que llevaba de casa e iba leyendo con los estudiantes, subrayando aspectos de su sintaxis estrechamente ligados al buen gusto de su lenguaje. Aquellos análisis reunían comentarios en torno a las necesarias diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil.



Vengo intentando dejar en claro, en este trabajo en torno a la importancia del acto de leer –y no es demasiado repetirlo– que mi esfuerzo fundamental viene a ser el de explicar cómo, en mí, aquella importancia se destaca. Es como si estuviese haciendo una “arqueología” de mi comprensión del complejo acto de leer a lo largo de mi experiencia existencial. De aquí que haya hablado de momentos de mi infancia, mi adolescencia, de los comienzos de la juventud, y termine ahora reviviendo, en trazos generales, algunos de los aspectos centrales de la propuesta que hice en el campo de la alfabetización de adultos hace algunos años.



Inicialmente me parece interesante reafirmar que...

... siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, por ello mismo, como un acto creador.

Para mí sería imposible engancharme en un trabajo de memorización mecánica de *ba-be-bi-bo-bu*, de *la-le-li-lo-lu*. De allí también que no se puede reducir la alfabetización a la enseñanza meramente de las palabras, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador fuera “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de quienes alfabetiza. Por el contrario, en cuanto al acto de conocimiento y al acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en quien se alfabetiza, su sujeto. El acto de él necesitar de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que esta ayuda del educador dé pie para anular su creatividad y su responsabilidad en la construcción de su lenguaje escrito y en la lectura de este lenguaje. En verdad, tanto el alfabetizador como el que se alfabetiza, al tomar, por ejemplo, un objeto, como el lazo que tengo entre los dedos, sienten el objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar verbalmente el objeto sentido y percibido. Como yo, el analfabetat es capaz de sentir el lapicero, de percibir el lapicero y decir lapicero. Yo, por tanto, soy capaz de apenas sentir el lapicero, de percibir el lapicero, de decir lapicero, pero también de escribir lapicero e igualmente de leer lapicero. La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Este montaje no puede ser hecho por el educador *para* o *sobre* quien se alfabetiza. Allí tiene un momento de su tarea creadora.

Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, para mí, del proceso de alfabetización. De allí que siempre haya insistido en que las palabras para organizar el programa de alfabetización deberían venir del universo del habla de los grupos populares, expresando su lenguaje real, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Deberían venir cargadas de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador.

La investigación de lo que llamaba el universo del habla nos entregaba las palabras del Pueblo, preñadas de mundo. Ellas nos venían a través de la lectura del mundo que los grupos populares hacían.

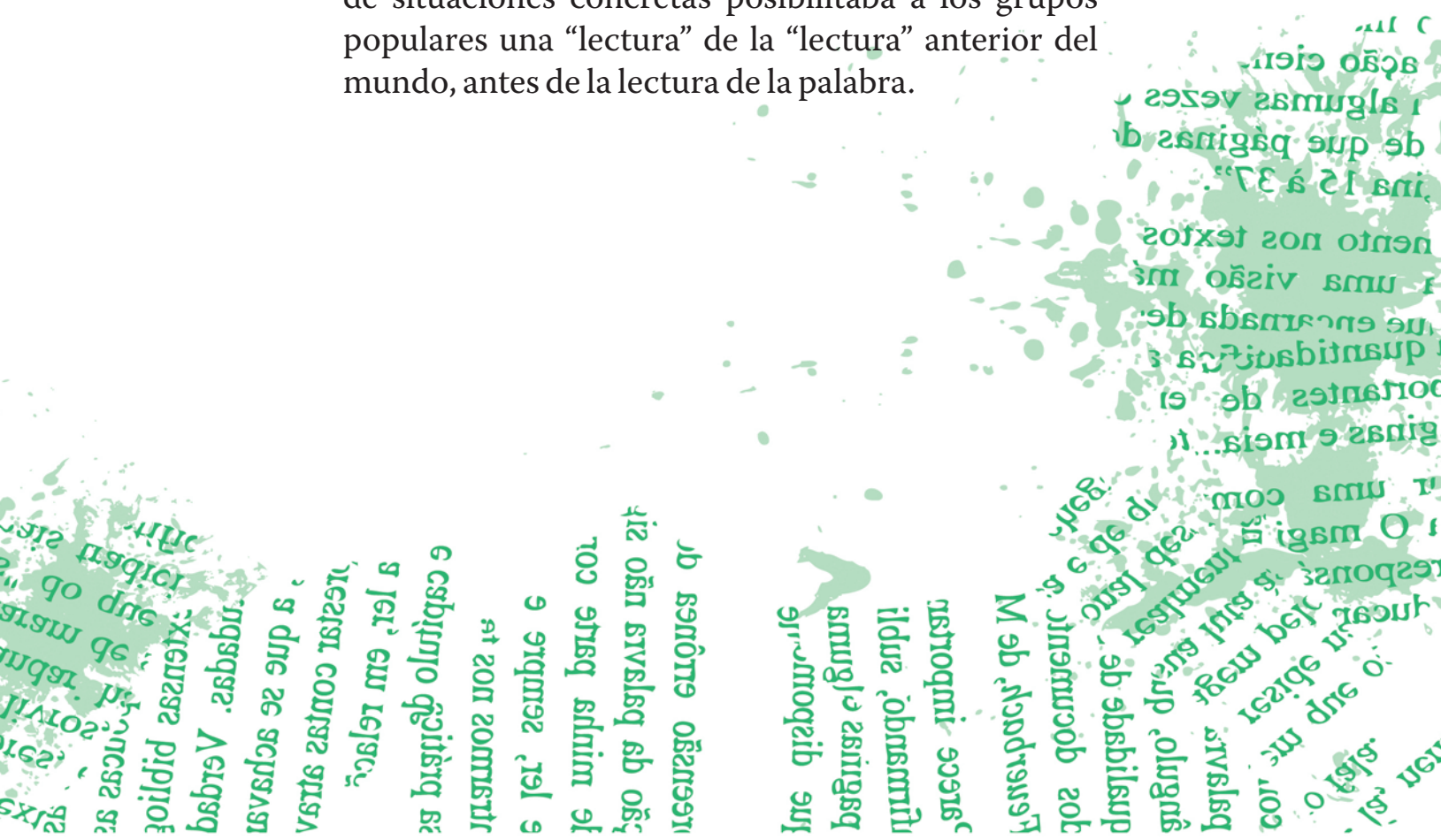
Después, regresaban a ellos, insertadas en lo que llamaba –y llamo– codificaciones, que son representaciones de la realidad.



La palabra ladrillo, por ejemplo, se insertaría en una representación pictórica; la de –por ejemplo– un grupo de albañiles construyendo una casa. Pero antes de la devolución en forma escrita de la palabra oral, de los grupos populares, a ellos, para el proceso de su aprehensión y no de su memorización mecánica, teníamos por costumbre desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones codificadas de cuya decodificación o “lectura”...

... resultaba la percepción crítica de lo que es cultura, por la comprensión de la práctica o del trabajo humano, transformador del mundo.

En el fondo, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas posibilitaba a los grupos populares una “lectura” de la “lectura” anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra.



Esta "lectura" más crítica de la "lectura" anterior (menos crítica del mundo) posibilitaba a los grupos populares –algunas veces en posición fatalista ante las injusticias–, una comprensión diferente de sus necesidades.

En este sentido la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento de lo que Gramsci llamaría, de acción contra-hegemónica.

Concluyendo estas reflexiones en torno a la importancia del acto leer, que implica siempre una percepción crítica, interpretación y "re-escritura" del leído, me gustaría decir que, después de dudar un poco, resolví adoptar el procedimiento que utilicé en el tratamiento del tema, en consonancia con mi forma de ser y con lo que puedo hacer.

Finalmente, quiero felicitar a quienes idearon y organizaron este congreso. Nunca, posiblemente, hayamos necesitado tantos encuentros como éste, como ahora.

PAULO FREIRE

12 de noviembre de 1981





A importância do ato de ler

Paulo Freire

ndarilha
os de livros
osores
mecanica
e: de

ial
ib
s
me

nã
com
u est

o que urge
ontra, por exemplo,
alho, ou não, com
sóficos mais ir
m apenas du
atado, para
e a mink

des de le
los em non
o controle
s, indicaçã
eriam ser

em o de
memori
e sã

leitura. En

em torno, a "lei
palavra q
s: "da pãg.

adentra
emoria,
s, reve
o lia a pala
vres,
eve, que

ARTÂNCIA DO /

ATI

de 1981.

DE LER



Abertura do Congresso Brasileiro em Campinas, em novembro

Rara tem sido a vez, ao longo de tantos anos de prática pedagógica, por isso política, em que me tenho permitido a tarefa de abrir, de inaugurar ou de encerrar encontros ou congressos.

Aceitei fazê-la agora, da maneira porém menos formal possível. Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler.

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, 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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia –e até onde não sou traído pela memória–, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço –o sítio das avencas de minha mãe–, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto –em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber– se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros –o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas núvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores –das rosas, dos jasmims–, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.

Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscarse nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Jolí, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e que era seu “estado de espírito” –o de Joli–, em tais momentos, completamente diferente do de quando quase desportivamente perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó.

Daquele contexto –o do meu mundo imediato– fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu nós podia sequer suspeitar.

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. As almas penadas precisavam da escuridão ou da semi-escuridão para aparecer, das formas mais diversas; gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas. Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recite onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se “davam” à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do “acendedor de lampiões” de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas. Não havia melhor clima para peraltices das almas do que aquele.

Me lembro das noites em que, envolvido no meu medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclarada viesse trazendo com ela o canto dos passarinhos “manhedores”.

Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites.

Na medida, porém, em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que m foi sempre fundamental, e não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra.

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos –cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentida–, já estava alfabetizada. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”.

Há pouco tempo, com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo do primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela “leitura” que ele fui fazendo. Lá, re-encontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos, os jovens troncos de minha infância. Então, uma saudade que eu costumo chamar de mansa ou me envolveu cuidadosamente.



Deixei a casa contente, com a alegria de quem re-encontra gente querida. Continuando neste esforço de “re-ler” momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginásial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa.

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples darnos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente *lida*. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então joven professor José Pessoa.

Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse.

**Os alunos não tinham que memorizar
mecanicamente a descrição do objeto, mas
apreender a sua significação profunda.**

Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memoriza-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “da página 15 à 37”.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada.

A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, *As teses sobre Feuerbach*, de Marx, tem apenas duas páginas e meia...

Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea do que estou afirmando, sublinhar que a minha crítica à magicização da palavra não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável de minha parte com relação à necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes.

Dentro ainda do momento bastante rico de minha experiência como professor de língua portuguesa, me lembro, tão vivamente quanto se ela fosse de agora e não de um ontem bem remoto, das vezes em que demorava na análise de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que eu levava de casa e que ia lendo com os estudantes, sublinhando aspectos de sua sintaxe estreitamente ligados ao bom gosto de sua linguagem. Àquelas análises juntava comentários em torno de necessárias diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil.

Venho tentando deixar claro, neste trabalho em torno da importância do ato de ler –não é demasiado repetir agora–, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. É como se eu estivesse fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora re-vendo, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que...

... sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador.

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

Creio desnecessário me alongar mais, aqui e agora, sobre o que tenho desenvolvido, em diferentes momentos, a propósito da complexidade deste processo. A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que

me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que...

... a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.

A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam.

Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava –e chamo– de codificações, que são representações da realidade.

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura”...

... resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo.

No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura palavra.

Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indigência.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer.

Finalmente, quero felicitar os idealizadores e os organizadores deste congresso. Nunca, possivelmente, temos necessitado tanto de encontros como este, como agora.

PAULO FREIRE

12 de noviembre de 1981

Edición digital
abril de 2017
Caracas, Venezuela



Paulo Freire (Brasil, 1921-1997)

Pedagogo, educador, filósofo y maestro. Autor de teorías de la educación, nacidas de la práctica en su Pernambuco natal donde, en cierta medida, el maestro –de niño– había compartido pobreza y hambre. Freire siempre vio la enseñanza entre los más pobres, los analfabetas, “como un acto político y un acto de conocimiento, por ello mismo, como un acto creador”. Sus propuestas orientadas a la liberación de los oprimidos fueron aplicadas por él en distintas localidades del mundo y hoy cuentan con un significativo contingente de seguidores y seguidoras que le dan continuidad.

La experiencia y el ideario de Paulo Freire –expresados en numerosos ensayos, conferencias, cartas y memorias– se encuentra en casi 40 títulos, entre los que destacan: *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1970), *Cartas a Guinea-Bissau: registros de una experiencia en desarrollo* (1977), *Concientización: teoría y práctica de la liberación; una introducción al pensamiento de Paulo Freire* (1980), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1992), *Pedagogía de la autonomía* (1996).

La ponencia que reproducimos en este volumen es extraída y traducida por el poeta Hermes Vargas del libro *La importancia del acto de leer (en tres artículos que se complementan)*, Cortez Editora, São Paulo, 1982. Aquí Freire nos muestra, desde la sencillez, claves que a partir de su propia experiencia lectora relacionan sus ideas sobre este ejercicio con el sentido y los fines que persigue: la comprensión y aprehensión del mundo y de las cosas para emprender la liberación de la vida. Como el autor señala “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de allí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél”.

Anthony Fernández (Caracas, 1990)

Estudió Diseño Integral en la Universidad Nacional Experimental de Yaracuy (UNEY). Desde niño ha cultivado su pasión por el dibujo, logrando ser ilustrador autodidacta. Realizó las ilustraciones del clásico *Las mil y una noches*, edición de la Fundación Editorial El perro y la rana.



9 789801 437468