

Coleção
QUESTÕES DA NOSSA ÉPOCA
Volume 13

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Freire, Paulo, 1921-1997

A importância do ato de ler : em três artigos
que se completam / Paulo Freire. - 45. ed. - São
Paulo, Cortez, 2003.

ISBN 85-249-0308-2

1. Alfabetização (Educação de adultos) 2.
Alfabetização (Educação de adultos) - São Tomé e
Príncipe 3. Freire, Paulo, 1921-1997 4. Leitura
(Educação de adultos) I. Título. II. Série.

93-0294

CDD-374.012

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização de adultos : Método Paulo Freire
Educação 374.012
2. Leitura : Alfabetização de adultos : Educação
374.012
3. Método Paulo Freire : Alfabetização de adultos :
Educação 374.012

PAULO FREIRE

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

EM TRÊS ARTIGOS QUE SE COMPLETAM

45ª edição

QUESTÕES
DA NOSSA ÉPOCA

 **CORTEZ**
EDITORA

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER
em três artigos que se completam
Paulo Freire

Capa: Carlos Clémen
Revisão: Maria de Lourdes de Almeida, Marise S. Leal,
Rita de Cássia M. Lopes
Composição: Dany Editora Ltda.
Coordenação Editorial: Danilo A. Q. Morales

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	9
A importância do ato de ler	11
Alfabetização de adultos e bibliotecas populares — uma introdução	22
O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe	36

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem
autorização expressa do autor (espólio) e do editor.

© 1992 by Autor

Direitos para esta edição
CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 317 – Perdizes
05009-000 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
E-mail: cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – outubro de 2003

Prefácio

O presente livro de Paulo Freire constitui-se em uma palestra sobre a importância do ato de ler em uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos e em um artigo que expõe a experiência de alfabetização de adultos desenvolvida pelo autor e sua equipe em São Tomé e Príncipe.

Não é preciso apresentar Paulo Freire aos leitores deste livro; Paulo Freire, mesmo durante os longos anos de exílio, sempre esteve entre nós, pela mediação de seu testemunho de educador universal, dimensão a que acedeu ao se comprometer politicamente com a tarefa da recuperação da humanidade do oprimido. Pouco importa onde se encontra o oprimido, pouco importa sua nacionalidade: o que está em causa é a dignidade da pessoa humana, que, na opressão ou na libertação, atinge uma dimensão de universalidade.

Ao fazer a apresentação deste trabalho, gostaria de dizer aos leitores que ele volta a reafirmar os traços mais significativos do pensamento de Paulo Freire. No seu estilo acessível e dialogante, Paulo Freire nos envolve numa relação diferente, inserindo-nos em um verdadeiro "círculo de cultura", onde nos sentimos participando, enquanto sujeitos, de uma experiência real. Ao mesmo tempo, seu pensamento se reapresenta qual testemunho renovado de sua profunda compreensão do significado da educação no contexto da existência social e individual dos homens.

É trabalhando a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização e do papel de uma biblioteca popular

Com Álvaro de Faria, Álvaro Vieira Pinto e
Ernani Maria Fiori experimentei, no Chile, em
tempo de exílio, momentos de intensa
criatividade. Aos três, fraternalmente.

Paulo Freire
São Paulo, junho de 1982

relatando e documentando suas experiências de alfabetização e de educação política que Paulo Freire produz sua obra, pensando e repensando sua própria prática, sua vivência pessoal. Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou "astutas", negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E aqui devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados.

Antônio Joaquim Severino

São Paulo, agosto de 1982

Apresentação

Há quase onze anos este livrinho tinha sua primeira edição. De lá para cá, suas reimpressões se sucederam indicando a importância de seu tema e o interesse crescente do público leitor. A insistência com que vem sendo procurado durante todo este tempo provoca em mim duas satisfações que não podem ser separadas. A de brasileiro, por ver como a temática da leitura e não apenas a do *texto* mas também a do *contexto*, é cada vez mais seriamente estudada, debatida, ao lado da questão a ela visceralmente ligada — a da alfabetização. Como brasileiro por vir percebendo que o interesse em torno da temática vem, preponderantemente, buscando abarcá-la e entendê-la do ponto de vista científico e estético mas também do ponto de vista ético e político.

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

Confesso que minhas preocupações com a contribuição de Piaget, de Luria, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, de Esther Grossi, de Magda Soares, de Catherine Walsh, de Marisa Lajolo, de Ezequiel Theodoro da Silva e de tantos e tantas outras se fundam, sobretudo, no que estas contribuições me ajudam a ajudar a luta política necessária à superação dos obstáculos impostos às classes populares para que leiam e escrevam.

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmante de crianças interdadas de ter escolarização e que com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados.

Como autor, sou dono de outra alegria que, na verdade, como salientei antes, não se separa da anterior de que falei, a de brasileiro.

Nenhum autor *com boa saúde* pode se sentir mal por ter um livro seu tão insistentemente procurado, tão *fraternalmente* sempre recebido quando uma nova impressão sua chega às livrarias.

A prova da presença viva de seu livro anima, desafia e aquece a vontade de vida do autor, sua paixão por continuar dizendo coisas e “pronunciando o mundo”.

Paulo Freire

São Paulo, janeiro de 1993

A Importância do ato de ler*

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-lo 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.

* Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981.

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 doces 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 me 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 nuvens 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 enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Joli, 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 não 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 Recife 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 próprio medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclareada viesse chegando, trazendo com ela o canto dos passarinhos “manhedores”.

Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, nas 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 tornando 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 me foi sempre fundamental, 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 alfabetizado. 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 mundo — primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela “leitura” que dele 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 de bem-comportada, saindo do chão, das árvores, da casa, 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 dar-nos conta da existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada”, em vez de 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 jovem professor José Pessoa.

Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sin-

clitismo 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 memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto 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 deste 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 — e 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 alfabetizando. 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 faço 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 "reescrevê-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 de 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 alfabetizados 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 da 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 da sua indignação.

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 novembro de 1981