

Fabiana Sena e Wojciech Andrzej Kulesza\*

## Aproximações entre a História da Leitura e da Alfabetização

### R E S U M O

*As discussões realizadas nas últimas décadas tendo como objeto a história da leitura colocaram em realce a autonomia do sujeito na interpretação dos escritos. Nestas ressaltamos que Paulo Freire e Roger Chartier atribuem ao leitor seus próprios sentidos aos textos, sintonizando-os com suas vivências, experiências e leituras anteriores. Nesta perspectiva, buscamos aproximar a história cultural das proposições de Paulo Freire a respeito da leitura e escrita, por compreender que suas práticas de alfabetização/letramento, desde suas formulações originais, têm enfatizado a importância de se levar em conta o conhecimento prévio dos educandos. Alfabetizar-se, apreender o mundo por meio das palavras, está inextricavelmente ligado com o processo de conhecimento das palavras que tenham significado para o aprendiz, de como ele as utiliza para representar o mundo em que vive. Neste trabalho são traçadas linhas de convergência entre essas duas abordagens da leitura/escrita exibindo suas similaridades e assinalando a fecundidade dessa aproximação.*  
*Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Paulo Freire; História cultural.*

### A B S T R A C T

*The discussions in recent decades having as object the history of reading highlighted the autonomy of the individual reader in the interpretation of written texts. In this context we emphasize that Paulo Freire and Roger Chartier give to the reader his own meanings to texts, tuning it with their lived, known experiences and previous readings. In this perspective, we seek to approximate the cultural history and Paulo Freire propositions about reading and writing because we understand that his literacy practices, especially from their original formulations, accentuated the importance of taking into account the prior knowledge of the students. To be literate, to grasp the world through words, it is inextricably linked with the process of knowledge of the words that are meaningful to the learner and how he uses them to represent the world in which he lives. In this paper are drawn lines of convergence between these two approaches to reading/writing practices, showing their similarities, and pointing out the fruitfulness of this analytical perspective.*  
*Keywords: Literacy; Reading; Paulo Freire; Cultural history.*

### Introdução

A história cultural ampliou consideravelmente nossa concepção de leitura ao identificar as características epistemológicas do ato de ler: ler, antes de tudo, é conhecer. Conhecimento que não se limita à perspectiva da escrita, mas que nos remete a todos nossos sentidos, como na leitura oral ou tátil. Em sua *História da Leitura*, Manguel radicaliza esse entendimento ao

---

\* **Fabiana Sena**, Professora Adjunta do Departamento de Metodologia da Educação e Professora de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba / **Wojciech Andrzej Kulesza**, Professor Titular do Departamento de Metodologia da Educação e Professor de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

afirmar que “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”<sup>1</sup>. E Anne-Marie Chartier complementa: “Tem-se razão em dizer que nunca se aprendeu a ler, e que até na universidade os estudantes ‘não sabem ler’”<sup>2</sup>. De qualquer maneira, a perspectiva estreita da leitura como uma ação meramente instrumental, homogênea e de mesmo significado para todos, foi irremediavelmente superada pelos estudos que analisaram os diversos aspectos da historicidade da leitura.

Tal compreensão afetou também nossa concepção da aprendizagem da leitura como uma tarefa instrumental própria da escola elementar onde ela nos seria dada de uma vez por todas quando crianças. Considerando a leitura como parte integrante da cultura, a alfabetização se estende por toda nossa vida que se torna assim uma verdadeira escola, como preconizava Comenius no século XVII. O ensino torna-se assim uma mediação entre saberes desconhecidos codificados em textos complexos e o conhecimento dos discentes que procuram interpretar os signos da escrita. Se, na alfabetização de crianças o ensino lida basicamente com as questões referentes à decodificação da escrita, na alfabetização de adultos trata-se de apreender o significado do escrito para a vida interpretando-o cada um à sua maneira. É justamente em torno do desvendamento dessa relação entre o texto e o leitor que se têm debruçado os historiadores da leitura analisando a apropriação de diferentes textos por leitores particulares.

O historiador da leitura Roger Chartier, no prólogo à edição espanhola de seu *Le monde comme représentation*, explana que a questão essencial da história cultural por ele praticada é a das “relaciones existentes entre las modalidades de apropiación de los textos y los procedimientos de interpretación que sufren”, isto é,

cómo los textos, convertidos en objetos impresos, son utilizados (manejados), descifrados, apropiados por aquellos que los leen (o los escuchan a otros que leen? Cómo, gracias a la mediación de esta lectura (o de esta escucha), construyen los individuos una representación de ellos mismos, una comprensión de lo social, una interpretación de su relación con el mundo natural y con lo sagrado?<sup>3</sup>

Partindo do reconhecimento da centralidade da escrita na modernidade, Chartier, como outros historiadores culturais, destacam o poder de representação da leitura, capaz de modificar a visão de mundo do leitor. Um exemplo clássico é a história de Domenico Scandella, conhecido por Menocchio, onde Ginzburg, em *O Queijo e os Vermes*<sup>4</sup>, deu visibilidade ao cotidiano do século XVI, por meio dos textos lidos por esse moleiro e o modo como os assimilou relatado para os inquisidores. Como leitor do mundo, Menocchio decifrou primeiramente signos para depois adentrar na cultura dos escritos. Ler o mundo é atribuir sentido ao que está diante de si, por exemplo: o investigador ler as pistas deixadas na cena de um crime; o médico ler o corpo do paciente; o agricultor ler nas nuvens do céu a possibilidade de chuva; o arquiteto ler a planta de uma construção; o maestro ler uma partitura. Como diz Manguel, “é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles”<sup>5</sup>.

O domínio da língua por meio do aprendizado da leitura (e da escrita) modifica a maneira de pensar do leitor, sua *weltanschauung*, podendo deflagrar ações conscientes inimagináveis antes da sua exposição ao texto. Foi essa “ideia geradora” que conduziu Paulo Freire, no início da

<sup>1</sup> Alberto Mangel, *Uma história da leitura* (São Paulo: Companhia das letras, 1997), 20.

<sup>2</sup> Anne-Marie Chartier, “Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia”, *Revista Brasileira de Educação* (vol. 4, 1995), 17-52.

<sup>3</sup> Roger Chartier, *El mundo como representación* (Barcelona: Gedisa, 2005), I.

<sup>4</sup> Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes* (São Paulo: Companhia das Letras, 2006).

<sup>5</sup> Alberto Mangel, *Uma história da leitura*, 19.

década de 1960, à construção de suas famosas teorizações acerca da alfabetização de adultos e da educação de forma geral. Identificando na alfabetização algo mais que o domínio de um código, Freire vislumbrou nesse processo a possibilidade de uma tomada de consciência por parte do educando capaz de libertá-lo de sua condição de dependência. Num momento de desvalorização da oralidade em favor da escrita, no qual a alfabetização assumia um amplo significado cultural, a leitura das palavras constituía para Freire, um pré-requisito para uma releitura do mundo, este sim, o verdadeiro objetivo da alfabetização.

Se os historiadores destacaram o valor epistemológico da leitura, é a partir daí que Freire elabora seu método de alfabetização como leitura crítica da realidade (em vez de epistemologia ele prefere usar o termo gnosiologia para abarcar melhor a amplitude do processo de conhecimento humano). Dialogando com o professor estadunidense Ira Shor, Paulo Freire criticou a “dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo” presente nas escolas, aumentando assim a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Segundo Freire, “o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos”, fazendo com que a escola se torne um lugar onde se ensina a ler apenas “as palavras da escola” e não “as palavras da realidade”<sup>6</sup>. Dessa maneira, “a leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios”<sup>7</sup>. A nosso ver, são esses “textos críticos próprios” que estão na base das representações mediadas pelas práticas de leitura de que fala Chartier e que ele busca incessantemente localizar nos impressos.

Se Chartier reconhece que a leitura “supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”<sup>8</sup>, para Freire esta liberdade é a mesma que se dá na leitura do mundo sendo capaz, portanto, de modificá-lo, ao menos em pensamento. Logo de saída, a proposta freireana de educação ao promover a releitura do mundo torna possíveis ações que visam transformá-lo, resignificando o papel da escola na sociedade em tempos de globalização. Neste texto temos como objetivo relacionar o pensamento de Freire acerca da leitura e da palavra no processo de alfabetização com os achados dos historiadores da leitura. Tendo em mente a afirmação de Chartier de que toda leitura “inventa, desloca, distorce”, o artigo busca dar visibilidade à natureza criadora e afirmativa da proposta freireana para a leitura do mundo. Como escreveu recentemente uma pesquisadora do Instituto Paulo Freire,

A escola necessária em tempos de exclusão, numa perspectiva emancipadora, é aquela que lê o mundo e elege o ser humano como projeto, que contribui para criar condições locais, nacionais e planetárias para a globalização dos direitos, da integração cultural, da democratização do acesso às conquistas da humanidade, da cidadania<sup>9</sup>.

### **Alfabetização como leitura do mundo**

Convidado para fazer a abertura de um congresso de leitura logo após seu retorno do exílio ao Brasil, Paulo Freire reportou-se à sua própria experiência com as palavras quando criança. Evocando poeticamente o mundo de sua infância no Recife, com seus cantos de pássaros, cheiros de flores, amadurecimento de frutos, ele relata como foi alfabetizado em casa por seus pais a partir de palavras do seu cotidiano de menino:

<sup>6</sup> Paulo Freire; Ira Shor, *Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor* (São Paulo: Paz e Terra, 1987), 85.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Roger Chartier, *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (São Paulo: Editora Unesp, 1999), 75.

<sup>9</sup> Angela Antunes, “Ler e reler o mundo: construir ‘um outro mundo possível’”, *Revista UniFreire* (ano 2, n.2, 2014), 44 (disponível em [http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/1277/mod\\_resource/content/1/Leitura%20do%20Mundo%20em%20Paulo%20Freire.pdf](http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/1277/mod_resource/content/1/Leitura%20do%20Mundo%20em%20Paulo%20Freire.pdf) – consultada em 29/10/2015).

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<sup>10</sup>.

Nessa reflexão ele, que teorizava até então intensamente a respeito do problema da alfabetização de adultos reconhecendo sua especificidade, estendeu sua concepção também para os alunos do ensino fundamental, para a “escola de primeiras letras”. Tal como os adultos, as crianças confrontadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente da diferença entre os processos psicológicos envolvidos, estariam também aprendendo a conhecer o mundo por meio da mediação da linguagem. Eles também vivenciariam o que Freire chamou de mesma “condição gnosiológica” frente à cultura letrada, expressão originalmente utilizada em seu livro *Extensão ou Comunicação*<sup>11</sup>. Longe de reduzir a alfabetização a um simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e ler, ele a considerava como uma forma gráfica de comunicação, abrindo dessa maneira a possibilidade da conversação dialógica por meio da escrita.

Referindo-se à relação pedagógica típica entre educador e educando frente a um determinado objeto de conhecimento, Freire toma o objeto como mediador da relação de comunicação entre os dois, recusando o “depósito” pelo educador da sua ideia de objeto na mente do educando:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca desde logo a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível<sup>12</sup>.

A verdadeira educação, e a alfabetização em particular, baseada no diálogo, implica uma atitude de “criação e recriação” do objeto de conhecimento que vai mudando de significado como resultado das conversas, orais ou escritas, motivadas por ele. Apesar da percepção dos objetos pelos sentidos constituir a experiência imediata que dispara o processo de conhecimento, esse procedimento não é puramente cognitivo, tal como se verifica no clássico tratamento epistemológico da relação sujeito/objeto. Daí o uso por Freire da palavra gnosiologia, porque dentre as “objetos” que experimentamos no mundo estão outros homens e mulheres e o seu conhecimento só pode ser alcançado mediante sua participação efetiva, isto é, de sua atuação como sujeitos. Sem levar em conta essa relação, o processo de conhecimento se esgotaria numa simples reação animal, sensitiva ou instintiva. É, portanto, por meio da comunicação com os outros que o mero conhecimento das “coisas” passa a assumir significado para os indivíduos, tornando-se consciente, contribuindo assim para a sua formação humana.

Nessa conferência, que seria publicada posteriormente numa coletânea significativamente denominada “A importância do ato de ler”<sup>13</sup>, ele associa a leitura de um texto, a leitura das palavras, à leitura do mundo, à leitura da realidade, observando que

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (...) 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<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Paulo Freire, *A importância do ato de ler* (23ª ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989), 9-14.

<sup>11</sup> Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação* (7ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983).

<sup>12</sup> Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978), 78.

<sup>13</sup> Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, op. cit.

<sup>14</sup> *Ibidem*, 13

Se, ao destacar o poder de comunicação da palavra escrita, abrindo a possibilidade de um diálogo surdo entre os homens por ela mediado, Freire oralizava a “palavramundo” representada pela escrita, aqui ele recupera o caráter ativo do ato de escrever. Do mesmo modo que a oralidade é expressa graficamente na escrita, a escuta prefigura a leitura. É invertendo o desenvolvimento histórico da leitura, de ação sonora coletiva a ato silencioso individual, que Freire pretende superar a minoridade do analfabeto, reconhecendo sua experiência individual como ação inscrita no mundo para, a partir daí, construir uma atuação coletiva, dirigida pela palavra geradora comum a todos. Dessa maneira, Freire desmistifica a falsa superioridade da escritura frente à oralidade, recuperando a experiência do sujeito no mundo, motivando-o a escrevê-la, a comunicá-la.

O paralelismo entre escuta e fala, de um lado, e leitura e escrita, de outro, é dinamizado dialeticamente por Freire, havendo uma constante movimentação entre eles no processo de alfabetização. Embora reconheça historicamente a anterioridade da fala e da escuta face à leitura e à escrita, Freire não distingue nenhum grau de hierarquia entre essas parelhas, vistas ambas como manifestações distintas do poder de representação da linguagem. Assim, sua maior ou menor incidência, sua distribuição social, seriam características de uma determinada cultura vigente naquela sociedade. Se, num determinado momento por que passa uma sociedade, as práticas sociais exigem a utilização da escrita para que ele funcione regularmente é porque o código linguístico está tão entranhado nela que é impossível que ela sobreviva na sua ausência, já que ele se tornou indispensável para a produção/reprodução social.

Num texto anterior, originalmente preparado no exílio para os participantes de um seminário sobre educação e reforma agrária realizado no Chile em 1968, ao apresentar a bibliografia recomendada para seguir suas aulas, Freire já expressava a mesma percepção da relação entre a leitura e escrita ao dizer que “estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu”<sup>15</sup>. Esse texto seria publicado posteriormente no Brasil com o título “Considerações em torno do ato de estudar”, onde ele nomeia o estudo como “ato de estudar” para enfatizar o papel ativo do sujeito, tal como ele faria no texto citado anteriormente ao substituir leitura por “ato de ler”, o que autoriza uma aproximação entre esses dois escritos. Além do mais, exatamente por se tratar da apresentação de uma bibliografia, podemos considerar que quando Freire alude ao “ato de estudar” ele está pensando sobretudo no “ato de ler”, o que permite que façamos a substituição de “estudar” por “ler” nesse texto, o que nos ajudará a delinear mais claramente sua concepção de leitura.

Em primeiro lugar, Freire destaca a importância de considerar o contexto, tanto do leitor como do autor, uma vez que ambos, antes de tudo, estão no mundo:

o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo. Esta é a razão pela qual o ato de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto. Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento<sup>16</sup>.

Em seguida, ele lembra a “situação gnosiológica” vivenciada por autor e leitor sobre a mesma temática, mas nem sempre produzindo o mesmo efeito de sentido, enfatizando o diálogo como condição para o entendimento entre os dois:

estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Paulo Freire, “Considerações em torno do ato de estudar” in *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976), 9-12.

<sup>16</sup> *Ibidem*, 11.

<sup>17</sup> *Ibidem*, 12.

Finalmente, Freire conclui seu texto reafirmando a polissemia da leitura e seu fecundo poder criador: “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Lembrando que podemos entender nesse texto o estudo como leitura, podemos aproximar sua compreensão da leitura daquela dos historiadores da cultura para os quais, afinal, “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes”<sup>18</sup>.

### **Alfabetização ou letramento?**

Letramento e alfabetização podem ser tratados como sinônimos? De acordo com Soares<sup>19</sup> há uma concepção equivocada entre os dois fenômenos que se confundem, e até se fundem, de modo que alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Diferentemente da França, da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América, no Brasil a discussão do letramento surge costumeiramente entrelaçada com o conceito de alfabetização. Nessa perspectiva, Soares defende que a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, pois, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque

no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento<sup>20</sup>.

Para Soares, o analfabeto não é aquele que

não dispõe da ‘tecnologia’ do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêtricas<sup>21</sup>.

Para essa autora, a discussão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido pautada pelos paradigmas conceituais tradicionais como um problema, sobretudo metodológico que

contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita<sup>22</sup>.

Por sua vez, Anne-Marie Chartier, ao discutir as dificuldades de leitura encontradas pelos alunos na escola, afirma que “um texto pode ser difícil de entender porque emprega uma língua muito difícil, ou porque trata de um tema que o leitor não domina”, frisando, todavia, que a maioria dos problemas deriva “do fato de que o leitor não domina aquilo de que se fala”<sup>23</sup>. Contrapondo-se aos métodos tradicionais de alfabetização, Freire procura minimizar essas dificuldades trabalhando com a linguagem dos adultos, com a leitura que eles fazem do mundo. Essa formulação esconde o pressuposto básico de que ambas as leituras, do mundo e do texto, se fazem na mesma língua. Embora não seja impositiva, essa pressuposição também é fundamental para que o diálogo se realize

<sup>18</sup> Alberto Mangel, *Uma história da leitura*, 33.

<sup>19</sup> Magda Becker Soares, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, *Revista Brasileira de Educação* (v. 25, 2004), 5-17.

<sup>20</sup> *Ibidem*, 14.

<sup>21</sup> Magda Becker Soares, *Letramento: um tema em três gêneros* (Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998), 20.

<sup>22</sup> Magda Becker Soares, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, 11.

<sup>23</sup> Anne-Marie Chartier, “Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia”, 38.

e que, conseqüentemente, haja aquele entendimento sobre as coisas “de quem fala a mesma língua”. Na grande maioria dos casos de alfabetização no idioma nacional essas suposições se verificam: se alfabetizam falantes do português em português.

Todavia, se quisermos alfabetizar imigrantes haitianos ou indígenas, não podemos contar com esse isomorfismo linguístico. Paulo Freire enfrentou esse problema na prática em suas experiências de alfabetização na África, onde ele pôde constatar a importância da língua no processo de colonização. Lidando com uma colônia recém-emancipada de Portugal, ele escreve numa de suas cartas à Guiné-Bissau:

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizadores falam da sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda<sup>24</sup>.

Como então adotar o português, “língua do colonizador”, no processo de alfabetização de uma população cuja língua materna era majoritariamente o crioulo nascido do contato do português com as línguas nativas? Por outro lado, na ausência de codificação do crioulo, como promover um letramento em português, a língua moderna culturalmente mais familiar na ex-colônia, que traduzisse fielmente a leitura do mundo feita pelo povo? Afinal Freire estava plenamente consciente de que

o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador<sup>25</sup>.

Como o povo da Guiné-Bissau só poderia dizer a sua palavra em crioulo, era nessa língua que deveria se promover sua alfabetização, entendida no sentido freireano de conscientização. Percebendo a debilidade do uso da língua escrita (portuguesa) nas práticas sociais da comunidade, Freire expõe essa contradição aos dirigentes do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), renunciando ao “milagre, não importa com que método, de alfabetizar um povo numa língua que lhe era estranha”<sup>26</sup>. Ao invés disso, Freire propôs uma alfabetização inicial em crioulo para posteriormente introduzir o português, por meio de uma pedagogia própria para a aprendizagem de uma segunda língua<sup>27</sup>. O letramento em português seria limitado àqueles setores, inclusive do governo e das próprias Forças Armadas Revolucionárias Populares (FARPs), nos quais já estivesse entranhada a cultura escrita, uma vez que

a introdução da palavra escrita em áreas onde a memória social é exclusiva ou preponderantemente oral pressupõe transformações infraestruturais capazes de tornar necessária a comunicação escrita. Daí a necessidade que se teve de estabelecer as áreas prioritárias para a alfabetização, isto é, aquelas que estivessem sofrendo tais transformações ou por sofrê-las a curto prazo<sup>28</sup>.

<sup>24</sup> Paulo Freire, *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977), 145.

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> Antonio Faundez; Paulo Freire, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985), 65.

<sup>27</sup> Inspirados em Freire, educadores de surdos no Brasil também consideram que sua alfabetização deva se dar primeiramente em Libras (Língua Brasileira de Sinais), para só então introduzir o letramento em português. Ver a respeito Ana Dorziat, *O Outro da Educação: Pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão* (Petrópolis: Vozes, 2009).

<sup>28</sup> *Ibidem*, 67.

Essa explicação consta de uma carta não publicada no livro sobre a experiência de Guiné-Bissau e que Freire considerou importante revelar no diálogo com Faundez para deixar clara sua posição a respeito. Esse episódio, que já foi utilizado para ilustrar o processo de tomada de decisão em face de diferentes alternativas todas pretensamente com o mesmo objetivo (Cortesão, 2011)<sup>29</sup>, obrigou Freire a se contrapor ao pensamento do “pedagogo da revolução” e fundador do PAIGC, Amílcar Cabral. Mesmo correndo o risco na época de seus críticos proclamarem “o fracasso do chamado método Paulo Freire na Guiné-Bissau”, como ele diria anos mais tarde<sup>30</sup>, ele não abriu mão de suas concepções de leitura aqui apresentadas. A leitura do mundo continuava a preceder a leitura da palavra, mesmo porque esta só se realiza plenamente para o leitor quando ele domina o código linguístico, ou seja, quando ele reúne todas as condições de escrevê-la.

Todavia, para Freire

alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas e semimortas – mas uma atitude de criação e recriação<sup>31</sup>.

Portanto, para que essa prática se torne efetiva para o leitor nesse momento, que Freire nomeia algumas vezes como pós-alfabetização, a sua leitura do mundo já deve ter incorporado os signos linguísticos - visíveis ainda que não necessariamente legíveis - daí a necessidade de familiarizá-lo com a escrita. Nas palavras de Soares haveria então “uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”<sup>32</sup>. Esta agora será a tarefa específica da pedagogia do letramento em busca da proficiência linguística: desvelar as marcas específicas do texto escrito, tipos de letras, parágrafos, pontuação, concordância entre palavras e outras características desveladas pelos historiadores nas práticas de leitura. Frente a um texto escrito, na ausência das características próprias da oralidade, a começar do tom da enunciação, de suas redundâncias e da impossibilidade de uma pausa para pedir explicações, será indispensável decifrar esses sinais para que a sua leitura possa se realizar. Criticado muitas vezes pelo seu aparente desprezo pelos conteúdos da aprendizagem, Freire certamente estaria de acordo com Manguel ao ressaltar que o leitor “precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler”<sup>33</sup>.

É nesse percurso da fala para a escrita na formação do leitor que reside a singularidade da leitura no tecido de múltiplos sentidos e interpretações apresentadas por um texto. Esta é a alfabetização como prática de liberdade preconizada por Freire desde suas primeiras ações na educação de adultos: a possibilidade de percorrer seu próprio caminho, escolher o guia mais adequado e perseguir seu desejo na materialidade dos escritos. Na metáfora de Certeau, “os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram”<sup>34</sup>, arquitetando significados, nem sempre iguais aos pretendidos pelos autores ou pelos editores dos escritos. Nas palavras de Roger Chartier,

<sup>29</sup> Luisa Cortesão, “Porquê Paulo Freire e Amílcar Cabral?”, *EccoS – Revista Científica* (nº 25, 2011), 95-108.

<sup>30</sup> Antonio Faundez; Paulo Freire, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, 65.

<sup>31</sup> Paulo Freire, *Educação e Mudança* (São Paulo: Paz e Terra, 1981), 41.

<sup>32</sup> Magda Becker Soares, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, 7.

<sup>33</sup> Alberto Mangel, *Uma história da leitura*, 85.

<sup>34</sup> Michel de Certeau, “Ler: uma operação de caça” in *A invenção do cotidiano. Artes de fazer* (Petrópolis, RJ: Vozes, 1994), 270.

dentro do território textual disponível, os leitores assumem o comando, dão significado às obras e as investem com suas próprias expectativas (...). Aparentemente passiva e submissa, a leitura é, em si, inventiva e criativa<sup>35</sup>.

Ainda que haja um sistema escriturário em que todos devem ler a mesma coisa ao mesmo tempo, Freire revela que é possível dar outro sentido ao ato de ler, deixando fluir outro movimento, o de dentro para fora, do mundo interior para o exterior. Não é a palavra/escrita que o ordena, mas sim a forma como olha para si e para o mundo que conduz para a palavra. No relato de Freire sobre sua própria experiência com a leitura encontramos esse mesmo movimento: “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”<sup>36</sup>.

### **Confluências e conjeturas**

A aproximação entre os achados da história cultural e as teorizações de Freire acerca da leitura nos sugere uma dupla corroboração. Em primeiro lugar, a pertinência do movimento da chamada “nova história cultural” em substituir a história das ideias (e também das mentalidades) pela história das representações e das práticas com base na crítica das linguagens como simples instrumentos de expressão transparente do pensamento. Contra a mera consideração das ideias ou mentalidades como conteúdos imanentes aos discursos sem considerar os efeitos de sentido produzidos pelas formas de sua apresentação, a história contemporânea da leitura contrapõe a apreciação dos modos de sua enunciação. Do mesmo modo, a prática educacional freireana valoriza os conteúdos próprios da expressão oral muitas vezes silenciados na escrita, preservando assim a leitura do mundo do educando.

Por outro lado, o valor epistemológico dessa leitura do mundo é confirmado pela extensão do conceito de legibilidade pelos historiadores a uma diversidade de objetos, das palavras aos gestos e aos sinais, dos hipertextos às partituras e aos quadros, dos corpos aos recintos e aos odores, abarcando dessa maneira todas as formas de expressão humana. Podemos considerar todas essas manifestações como resultado da busca incessante pela realização do humano, movimento esse no qual deve se inscrever inelutavelmente para Freire qualquer intuito educativo:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade<sup>37</sup>.

Não por acaso, um dos grandes formuladores da nova história cultural, Michel de Certeau, iria se apoiar, ainda na década de 1960, nas concepções do educador brasileiro para defender uma pedagogia dialógica vista como exercício prático da liberdade<sup>38</sup>. Todavia, a aproximação religiosa entre os dois, prenhe de teologia da libertação, não deve obnubilar a convergência que há entre suas concepções acerca dos saberes e fazeres humanos, como foi aqui exemplificado para o caso da leitura.

De qualquer maneira, ambos apostaram no caminho da humanização mediante a leitura do mundo que, quando elaborada como leitura coletiva de si e dos outros, removeria os empecilhos da comunicação e desvelaria as estruturas da opressão, anunciando assim a possibilidade de sua

<sup>35</sup> Roger Chartier, “As Revoluções da Leitura no Ocidente” in *Leitura, História e História da Leitura*, org. Márcia Abreu (Campinas: Mercado de Letras, 2000), 31.

<sup>36</sup> Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, 10.

<sup>37</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (46ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2013), 58.

<sup>38</sup> Diana Gonçalves Vidal, “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas” in *Pensadores Sociais e História da Educação*, org. Luciano Mendes de Faria Filho (3ª ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011), 265-291.

transformação. E, toda vez que essa leitura ampliada se realizar concretamente, se inscreverá no social e se tornará histórica, documentando um percurso humano para ser lido e relido. Afinal, para Roger Chartier a história nada mais seria do que a “leitura do tempo”, como é sugerido pelo título de um de seus livros<sup>39</sup>, enquanto que para Paulo Freire ela seria simplesmente o “tempo dos acontecimentos humanos”<sup>40</sup>, fechando assim nossa reflexão neste artigo.

---

<sup>39</sup> Roger Chartier, *A história ou a leitura do tempo* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009).

<sup>40</sup> Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação*, 52.