

# Carta de Paulo Freire a los profesores

PAULO FREIRE

## Enseñar, aprender: lectura del mundo, lectura de la palabra

**N**INGÚN TEMA más adecuado para constituirse en objeto de esta primera carta a todo aquel que se atreve a enseñar lo que es el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender.

Es que no existe *enseñar sin aprender* y con esto quiero decir más: el acto de enseñar requiere la existencia de los que enseñan y los que aprenden. Me refiero a que la enseñanza y el aprendizaje comenzarán a tomar de tal manera que quien enseña aprende, por un lado, porque reconoce el conocimiento antes aprendido y por otro, porque, observado cómo la curiosidad del estudiante aprendiz trabaja para aprender o enseñándose a sí mismo, sin la cual no aprende, enseñándose ayuda a descubrir incertidumbres, éxitos, errores.

El aprendizaje del enseñante a enseñar no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores cometidos por el alumno. Lo aprendido de quien enseña al enseñar se verifica a medida en el que enseña, humilde, abierto, se halle permanentemente disponible para repensar lo pensado, reverse en sus posiciones; en que procura involucrar con la curiosidad de los estudiantes y los diferentes caminos y senderos, que los hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos, que la curiosidad a veces casi virgen que los estudiantes recorren, están repletas de sugerencias, de preguntas que no fueron percibidas antes por el docente. Pero ahora, al enseñar, no como un *burócrata de la mente*, mas reconstruyendo los caminos de su curiosidad – razón por qué su cuerpo consciente, sensible, emocionado, abre las *adivinaciones* de los estudiantes, a su ingenuidad y a su creatividad - el enseñante que así actúa tiene, en su enseñar, un momento rico de su aprendizaje. El enseñante aprende primero a enseñar mas aprende a enseñar al enseñar algo que ha reaprendido por estar siendo enseñado.

El hecho, sin embargo, que enseñar enseña el enseñante a enseñar un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el enseñante se aventure enseñar sin competencia para hacerlo. No lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del enseñante lo coloca en su deber de prepararse, entrenarse, formarse antes de iniciar su actividad docente. Esta actividad exige que su preparación, su capacitación, su formación se convertirán en procesos permanentes. Su experiencia en la enseñanza, si bien percibida y bien

vivida, va dejando claro que ella requiere una formación permanente de ser enseñante. Formación que se funda en el análisis crítico de su práctica.

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, lo que necesariamente implica *estudiar*. Obviamente, mi intención no es escribir las recetas que se deben ser rigurosamente seguidas, lo que significaría una chocante contradicción con todo lo dicho hasta ahora. Por el contrario, lo que me interesa aquí, de acuerdo con el espíritu mismo de este libro, es desafiar a sus lectores y lectoras en torno a ciertos puntos o aspectos, insistiendo en que siempre hay algo diferente a hacer en nuestra vida cotidiana educativa, si participamos como los alumnos, por lo que los enseñantes, o como enseñantes son y por eso alumnos también.

Nos gustaría, así, incluso, para dar la impresión de estar dejando absolutamente claro el tema de *estudiar*, de *leer*, de *observar*, de *reconocer* las relaciones entre los objetos para conocerlos. Estaré tratando de clarificar algunos de los puntos que merecen nuestra atención en la comprensión crítica de estos procesos.

Comencemos por *estudiar*, que involucrando el enseñar del enseñante, involucra también, por un lado, el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y al aprendizaje del aprendiz que se prepara para enseñar mañana o rehace sus conocimientos para enseñar mejor hoy o, por otro lado, el aprendizaje de quien, niño aún, se encuentra en los comienzos de su escolarización.

En relación a la preparación del sujeto para aprender, estudiar es, en primer lugar, un que- hacer crítico, creativo, recreativo, no importa que yo me atrape mediante la lectura de un texto que trata o discute algún contenido que me fue propuesto por la *escuela* o si lo hago a partir de una reflexión crítica sobre un determinado acontecimiento social o natural y que, como necesidad de la propia reflexión me lleva a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o me son sugeridos por otros.

Por lo tanto, a nivel de una posición crítica, la que no dicotomiza el saber del sentido común de otro saber, más sistemático, de mayor exactitud, pero busca una síntesis de los opuestos, el acto de estudiar siempre implica la lectura, aunque este acto nos agote. Dé *lectura al mundo*, dé para leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha previamente. Pero leer no es puro entretenimiento ni tampoco un ejercicio de memorización mecánica de ciertas partes del texto.

Si verdaderamente estoy estudiando y estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no pude, con relativa claridad, entender su significado. Mi salida no es memorizar partes leyendo mecánicamente dos, tres, cuatro veces trozos de texto cerrando los ojos y tratando de repetirlos como si su memorización puramente mecánica me diese el conocimiento que necesito.

Leer es una operación inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, ante el texto o el objeto de la curiosidad de manera crítica de ser o de estar siendo sujeto de curiosidad, sujeto de la lectura, sujeto del proceso de saber en que se encuentra. Leer es intentar buscar crear una comprensión de lo leído; de ahí, entre otros puntos fundamentales, la importancia de la correcta enseñanza de la lectura y la escritura. Es que enseñar a leer es emprender una experiencia creativa en torno a la *comprensión*. De la comprensión y de la comunicación.

Y la experiencia de la *comprensión* será tanto más profunda como seamos capaces de asociar, nunca la dicotomía, los conceptos emergentes de la *experiencia escolar* de los que resultan del mundo de la cotidianidad. Un ejercicio crítico siempre se requiere para la lectura y, necesariamente por la escucha es cómo darnos fácilmente el pasaje de la *experiencia sensorial* que ofrece la cotidianidad la *generalización* que opera en el lenguaje escolar y de esto lo concreto tangible. Una de las formas de lograr este ejercicio consiste en la práctica que me vengo refiriendo a "Lectura de lectura anterior del mundo", entendiéndose aquí como "lectura del mundo" a la "lectura" que precede a la lectura de la palabra y también persigue la comprensión del objeto que es dominio de la cotidianidad. La lectura de palabras, también lo hace en busca de la comprensión del texto y por lo tanto los objetos a los que se refiere, nos lleva ahora a la lectura anterior del mundo. Lo que me parece importante dejar en claro es que la lectura del mundo que se hace de la experiencia sensorial no es suficiente. Por otra parte, no puede pasarse por alto que la lectura *más baja* tomada de los conceptos abstractos, mundo de la generalización de lo tangible.

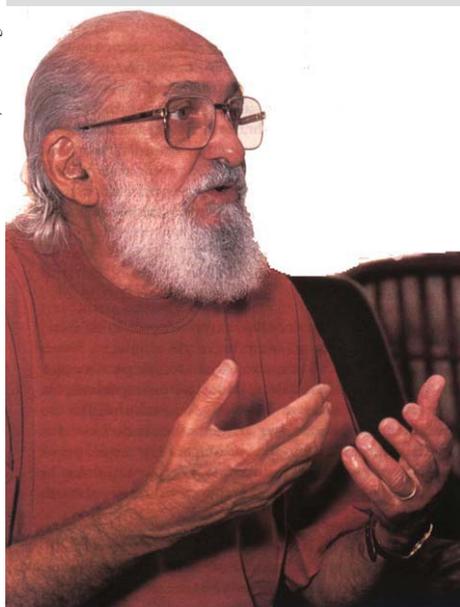
Cierta vez, una alfabetizada nordestina discutía en su círculo de cultura, una codificación (I) que representaba a un hombre que, trabajando la arcilla, creaba con sus manos, una vasija. Se discutía a través de la "lectura" de una serie de codificaciones que, en el fondo, son representaciones de la realidad concreta, lo que es la cultura. El concepto de cultura ya había sido capturado por el grupo a través del esfuerzo de la *comprensión* que caracteriza la lectura del mundo y/o de la *palabra*. En su experiencia previa, cuya memoria ella guardaba en su cuerpo, su *comprensión* del proceso en el que el hombre que trabajaba la arcilla, creaba una vasija, comprensión gestada sensorialmente. Le decía que hacer la vasija era una forma de trabajo con que concretamente se sustentaba. Así como la vasija era apenas el objeto producto de su trabajo que una vez vendida posibilitaba su vida y la de su familia.

Ahora, superando la experiencia sensorial, y yendo más allá de ella, daba un paso fundamental: alcanzaba la capacidad de *generalizar* que caracteriza la "experiencia escolar". Crear una vasija como el trabajo transformador sobre la arcilla no era apenas sólo la forma de sobrevivir, sino también de hacer *cultura* y hacer *arte*. Fue por esto, que releendo su lectura anterior del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabetizada nordestina dijo segura y orgullosa: "Hago la cultura. Hago esto."

**Paulo Reglus Neves Freire** nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Pernambuco. Aprendió a leer y escribir con sus padres a la sombra de los árboles del patio trasero de la casa en la que nació. Tenía ocho años cuando la familia tuvo que trasladarse para Jaboatao, 18 km de Recife. A los 13 años perdió a su padre y sus estudios tuvieron que ser postergados. Entró en el secundario a los 16. A los 20 años consiguió una vacante en la Facultad de Derecho de Recife.

El estudio de la lengua popular fue uno de los puntos de partida de la preparación pedagógica de Paulo Freire, por lo que también fue muy significativa la participación con el Movimiento de Cultura Popular (MCP) de Recife. Fue uno de los fundadores del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife y su primer director. A través de este trabajo produjo los primeros estudios de un nuevo método de alfabetización que se dio a conocer en 1958. Las primeras experiencias del *método de Paulo Freire*

Paulo Batelli/Abril Imagens



Paulo Freire (1921-1997)

comenzaron en la ciudad de Angicos, Rio Grande do Norte, en 1962, donde 300 trabajadores fueron alfabetizados en 45 días. Al año siguiente, fue invitado por el presidente João Goulart para replantear la alfabetización de adultos en todo el país. El golpe militar interrumpió el trabajo y reprimió toda movilización popular.

Paulo Freire fue detenido y acusado de comunista. Fueron 16 dolorosos años de exilio, pero también muy productivos: vivió cinco años en Chile como consultor de la Unesco en el Instituto de Formación e Investigación en Reforma Agraria; un traslado a Ginebra, Suiza en 1970 para trabajar como consultor para el Consejo Mundial Igejas, donde desarrollo programas de alfabetización para Tanzania y Guinea-Bissau, y ayudó en campañas en Perú y Nicaragua; en 1980, volvió definitivamente al país, convirtiéndose en un profesor de la Universidad Católica y la Universidad de

Campinas (Unicamp). Una de las experiencias significativas de Paulo Freire fue haber trabajado como Secretario de Educación de la Intendencia de São Paulo, la gestión de Luiza Erundina (PT) entre 1989 y 1991. Paulo Freire murió el 2 de mayo de 1997, a los de 76 años, en plena actividad como educador y pensador. Estaba casado con Ana María (Nita) Araújo Freire, también una educadora.

Es autor de los libros *Educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1967; *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1970; *Extensión o comunicación?* Río de Janeiro, Paz e Terra, 1971; *Acción cultural para la libertad y otros escritos*. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1976; *Cartas a Guinea Bissau. Registros de una experiencia en proceso*. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1977; *La educación y el cambio*. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1979; *La importancia del acto de leer en tres artículos que se complementan entre sí*. Sao Paulo, Cortez, 1982; *La educación en la ciudad*. Sao Paulo, Cortez, 1991; *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1992; *Política y educación*. Sao Paulo, Cortez, 1993; *Profesora sí, Tía no: cartas a quien se atreva a enseñar*. Sao Paulo, Ojo de Agua, 1993; *Cartas a Cristina*. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1994; *A la sombra de esta mangueira*. Sao Paulo, Ojo de Agua, 1995. *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1996. *Pedagogía de la indignación*. Sao Paulo, Editora Unesp de 2000.

En otra ocasión fui testigo de una experiencia similar desde el punto de vista de la inteligencia del comportamiento de las personas. Ya me he referido a este hecho en otro trabajo, pero no esta demás que lo retome ahora. Estaba en la *Isla de Santo Tomé*, en *África Occidental*, el *Golfo de Guinea*. Participaba con educadores y educadoras nacionales, del primer curso de formación para alfabetizadores.

Había sido elegido por el equipo nacional de una pequeña ciudad, Puerto Mont, zona de pesca, para ser el centro de las actividades de formación. Había sugerido a los nativos que la formación de los educadores y educadoras no se hiciese siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la práctica de la teoría. Tampoco a través de ninguna forma de trabajo esencialmente contradictoria entre la teoría y práctica y que además menosprecie la *teoría*, negándole cualquier importancia, remarcando exclusivamente la *práctica*, como la única *válida*, o negando a la *práctica* conectándola sólo en la *teoría*. Muy por el contrario, mi intención era que, desde el comienzo del curso, viviésemos la relación contradictoria entre la práctica y la teoría, que será objeto de análisis de una de mis cartas.

Por eso mismo, se descartaba una forma de trabajo en que fuesen reservados los primeros momentos del curso para exposiciones teóricas sobre la materia fundamental de formación de los futuros educadores y educadoras. Momento para discursos de algunas personas, las consideradas más capaces para hablar con los demás.

Mi convicción era otra. Pensaba en una forma de trabajo en que, en una sola mañana, si se hablase de algunos conceptos clave - codificación, decodificación, por ejemplo - como si estuviésemos en un tiempo de *presentaciones*, sin de manera alguna imaginar, que las *presentaciones* de ciertos conceptos fuesen ya suficiente para el dominio de su comprensión. Lo haría la discusión crítica sobre la práctica en la que se fusionarían.

Por lo tanto, la idea básica, aceptado y puesto en práctica, es que los jóvenes se prepararían para la tarea de los educadores y educadoras populares deberían coordinar la discusión en torno de codificaciones en un círculo de cultura con 25 participantes. Los participantes de este círculo eran conscientes de que se trataba de un trabajo de afirmación de educadores. Se discutió con ellos antes su tarea política de ayudarnos en el esfuerzo de formación, sabiendo que iban a trabajar con jóvenes en pleno proceso de su formación. Sabían que ellos, así como los jóvenes a ser formados, jamás habían hecho lo que iban a hacer. Lo único que los diferenciaba era que los participantes leían apenas el mundo, mientras que los jóvenes a ser formados para la tarea de educadores, leían ya la palabra también. Sin embargo, jamás habían discutido una codificación, así como jamás habían tenido la más mínima experiencia alfabetizando a alguien.

En cada tarde del curso con dos horas de trabajo con los 25 participantes, cuatro candidatos asumían la dirección de los debates. Los responsables por el curso asistían en silencio, sin interferir, y haciendo sus anotaciones. Al día siguiente, en el seminario de evaluación de formación, de cuatro horas, se discutían las equivocaciones, los errores y los aciertos de los candidatos, en presencia de todo el grupo, revelándose con ellos la teoría que encontraba en su práctica.

Difícilmente se repetían los errores y las equivocaciones que habían sido cometidas y analizadas. La teoría emergía *empapada* de la práctica vivida.

Fue exactamente en una de esas tardes de formación, que, durante la discusión de una codificación que retrataba Puerto Mont, con sus casitas alineadas en la costa frente al mar, con un pescador que dejaba su barco con un pescado en la mano, que dos de los participantes, como si se hubiesen combinado, se levantaron, caminaron hasta la ventana de la escuela en la que estábamos y mirando Puerto Mont a la distancia, dijeron, de frente nuevamente para la codificación que representaba el pueblo: "Si. Puerto Mont es así y sabíamos."

Hasta ese momento, su "lectura" del pueblo, de su mundo particular, una "lectura" hecha demasiado próxima al "texto", que era el contexto del pueblo, no les había permitido ver Puerto Mont como realmente era. Había una cierta "opacidad", que cubría y escondía Puerto Mont. La experiencia que estaban haciendo de "tomar distancia" del objeto, en este caso de la *codificación* de Puerto Mont, les dio la posibilidad de una nueva lectura, más fiel al "texto", o sea, al *contexto* de Puerto Mont. La "toma de distancia" que la "lectura" da, rehace la lectura anterior por eso ellos dijeron: "Si. Puerto Mont es así y no lo sabíamos". *Inmersos* en la realidad de su pequeño mundo, no eran capaces de verla. "Tomando distancia" *surgieron* y entonces la vieron como hasta entonces jamás la habían visto.

Estudiar es descubrir, es ganar la *comprensión* más exacta del objeto es percibir sus relaciones con otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo que no crea ni recrea.

Como tantas veces he dicho *enseñar* no puede ser un proceso de transferencia de conocimientos del enseñante al aprendiz. La transferencia mecánica que resulta en memorización ya fue por mí criticada. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que exige necesariamente una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, lectura el contexto.

La forma crítica de entender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo esta, por un lado, la aceptación de un lenguaje simple, "desarmado", ingenuo, en su valorización por constituirse de conceptos creados en lo cotidiano,

en el mundo de la experiencia sensorial; del otro, en el rechazo de lo que se denomina "lenguaje difícil", imposible, porque se desarrolla en torno a conceptos abstractos. Contrariamente, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto, no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Incluso reconoce, que el escritor que usa el lenguaje científico, académico, al deber intentar tornarlo accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, puede no ser simplista.

Nadie que lea, que estudie, tiene derecho a abandonar la lectura de un texto difícil porque no entiende lo que significa, por ejemplo, la palabra *epistemología*.

Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de herramientas de trabajo, sin las cuales no levanta las paredes de la casa que esta siendo construido, así también el lector estudioso precisa de instrumentos fundamentales, sin los cuales no se puede leer o escribir de manera efectiva. Diccionarios (2), entre ellos el etimológico, o de regímenes de los verbos, o de sustantivos y adjetivos, o filosófico, o de sinónimos y antónimos, enciclopedias. La lectura comparativa del texto, de otro autor que aborda el mismo tema cuyo lenguaje es menos complejo.

El uso de estos instrumentos de trabajo no es, como a veces se piensa, una pérdida de tiempo. El tiempo que uso cuando leo o escribo o escribo o leo consultando diccionarios y enciclopedias en la lectura de los capítulos o trechos de libros que pueden ayudarme en el análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio satisfactorio de leer o de escribir.

Como lectores, no tenemos derecho a esperar, mucho menos de exigir, que los escritores hagan su trabajo, el de escribir, y casi la nuestra, la de comprender lo escrito, explicando a cada paso, en el texto o en una nota al pie de página, lo que quisieron decir con esto o aquello. Su deber, como escritores, es escribir sencillo, escribir *leve*, y facilitar y no dificultar la comprensión del lector, pero no darles las cosas ya hechas.

La comprensión de lo que se está leyendo, estudiando, no estalla así, de repente, como si fuese un milagro. La comprensión es trabajada, es forjada, por quien lee, por quien estudia que, siendo sujeto de ella, se debe instrumentar para hacerlo mejor. Por eso mismo, *leer, estudiar*, es un trabajo paciente, desafiante, persistente.

No es una tarea para la gente demasiado apresurada o poco humilde que, en lugar de asumir sus deficiencias, las transfiere para el autor o la autora del libro, considerado como imposible de ser estudiado.

Es preciso dejar claro, también, que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel actual de formación del lector. Estos niveles implican la experiencia intelectual del autor y el lector. La comprensión de lo que

se lee tiene que ver con esa relación. Cuando la distancia entre aquellos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo el esfuerzo en búsqueda de la *comprensión* es inútil. No está habiendo, en este caso, una consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas por el autor del libro y la capacidad de comprensión por parte del lector dado el lenguaje necesario a aquel asunto. Por eso mismo es que estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, no pretende todo de una vez, y lucha para *que sea el momento* de conocer.

La cuestión del uso necesario de los instrumentos indispensables para nuestra lectura y nuestro trabajo de escribir aumenta el problema del poder adquisitivo del estudiante y de las profesoras en el aspecto de los costos elevados para obtener diccionarios básicos de lengua, diccionarios filosóficos etc. Poder consultar todo este material es un derecho de los estudiantes y de los profesores y es un deber de las escuelas facilitar el material de consulta, equipando o creando sus bibliotecas, con horarios realistas de estudio. Reclamar este material es un derecho y un deber de los profesores y estudiantes.

Me gustaría volver a algo que he mencionado anteriormente: la relación entre leer y escribir, entendida como procesos que no se pueden separar. Como procesos que se deben organizar de tal modo que *leer* y *escribir* son percibidos como necesarios para algo, para siendo alguna cosa que el niño, como se ha señalado Vygotsky (3), necesita y nosotros también.

En primer lugar, la oralidad precede a la ortografía, pero la trae consigo desde el primer momento en que los seres humanos se transformaron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían que algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas.

Cuando aprendemos a *leer*, lo hacemos sobre la escritura de alguien que ya antes aprendió a leer y escribir. Al aprender a leer, nos preparamos para inmediatamente escribir el discurso que socialmente construimos.

En las culturas eruditas, sin leer y sin escribir, no se puede estudiar, buscar conocer, aprender la sustancialidad del objeto, reconocer críticamente la razón del objeto.

Uno de los errores que cometemos está en disociar *leer* de *escribir* desde el comienzo de la experiencia en el que los niños ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomando esos procesos como algo desconectado del proceso general de conocer. Esta dicotomía entre leer y la escribir nos acompaña siempre, como estudiantes y profesores. "Tengo una enorme dificultad de hacer mi disertación. *No se escribir*", es una afirmación común que se oye en los cursos de posgrado en los que he participado. En el fondo, eso lamentablemente revela cómo nos encontramos lejos de una

comprensión crítica de lo que es estudiar y lo que es enseñar.

Es preciso que nuestro cuerpo, que socialmente se va tornando activo, consciente, hablante, lector y "escritor" se apropie críticamente de su manera de venir siendo y que es parte de su naturaleza, histórica y constituyéndose socialmente. Quiere decir, es necesario que no sólo nos demos cuenta de cómo estamos siendo sino también que nos asumamos plenamente con estos "seres programados, mas que para aprender", de que nos habla François Jacob (4). Es necesario, entonces, que aprendamos a aprender, vale decir, que, entre otras cosas, demos al lenguaje oral y escrito, y a su uso, la importancia que le viene siendo científicamente reconocida.

A los que estudiamos, a los que enseñamos y, por eso, estudiamos también, se nos impone, a la par de la necesaria lectura de textos, la relación de notas, de fichas de lectura, la redacción de pequeños textos sobre las lecturas que hacemos. La lectura de buenos escritores, de buenos romancistas, de buenos poetas, de científicos, de los filósofos que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de lo bonito, de la simplicidad y de la claridad (5).

Si el estudiar no fuese casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga a cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuentes de alegría y de placer del que resulta también el conocimiento indispensable con que nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad de nuestra educación. numero bastante menor de post - graduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir.

Para el estudio, para nosotros, no había casi siempre *una carga* para leer no era una obligación amarga para cumplir, si, por el contrario, el estudio y la lectura eran fuentes de alegría y placer, que también da el conocimiento necesario con el que nos movemos mejor del mundo, tendríamos mejores índices que revelan la calidad de nuestra educación.

Este es un esfuerzo que debe comenzar en el preescolar, intensificarse en el período de la alfabetización y continuar sin detenerse nunca.

La lectura de Piaget, Vygotsky, de Emilia Ferreiro, Madalena F. Weffort, entre otros, así como la lectura de especialistas que no tratan precisamente de la alfabetización sino del proceso de lectura como Marisa Lajolo y Ezequiel T. da Silva es de importancia indiscutible.

Pensando en la íntima relación entre el pensar, leer y escribir y la necesidad de que vivamos intensamente esa relación, sugeriría a aquellos que quieran probar que por lo menos dos o tres veces a la semana se dediquen a la tarea de escribir algo. Una nota sobre una lectura, un comentario acerca de un evento que ha tomado notoriedad a través de la prensa y la televisión, no es importante. Una

carta para un destinatario inexistente. Es interesante poner la fecha en estos pequeños textos y guardarlos. Dos o tres meses después someterlos a una evaluación crítica.

Nadie escribe si no escribe, así como nadie nada si no nada.

Dejando en claro que el uso de la lengua escrita, por lo tanto, el de la lectura está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad, estoy remarcando que mi posición no es *idealista*.

Rechazando cualquier interpretación *mecanicista de la historia*, también rechazo la *idealista*. La primera reduce la conciencia a la copia pura de las estructuras materiales de la sociedad; la segunda somete todo a la conciencia todopoderosa. Mi posición es otra. Entiendo que estas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas (6).

Sin embargo, lo que no es correcto es esperar que las transformaciones materiales se procesen para después, comenzar a encarar correctamente el problema de la lectura y de la escritura.

Una lectura crítica de los textos y del mundo tiene que ver con su cambio en proceso.

#### Notas

- 1 Sobre codificação, leitura do mundo-leitura da palavra-senso comum-conhecimento exato, aprender, ensinar, veja-se: Freire, Paulo: Educação como prática da liberdade – Educação e mudança – Ação cultural para a liberdade – Pedagogia do oprimido – Pedagogia da esperança, Paz e Terra; Freire & Sérgio Guimarães, Sobre educação, Paz e Terra; Freire & Ira Schor, Medo e ousadia, o cotidiano do educador, Paz e Terra; Freire & Donald Macedo, Alfabetização, leitura do mundo e leitura da palavra, Paz e Terra; Freire, Paulo, A importância do ato de ler, Cortez. Freire & Márcio Campos; Leitura do mundo – Leitura da palavra, Courier de L'Unesco, fev. 1991.
- 2 Ver Freire, Paulo. Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Paz e Terra, 1992.
- 3 Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Luis C. Moll (ed.), Cambridge University Press, First paper back edition, 1992.
- 4 François Jacob, Nous sommes programmés mais pour apprendre. Le Courier de L'Unesco, Paris, fev. 1991.
- 5 Ver Freire, Paulo, Pedagogia da esperança, Paz e Terra, 1992. 6 Id., *ibid*.

Esta carta foi retirada do livro Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (Editora Olho D'Água, 10<sup>a</sup> ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta. Este livro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo.