

Estudos Universitários

Revista de Cultura da Universidade do Recife

Nº 4 ABRIL-JUNHO 1963

ENSAIOS

PAULO FREIRE. Conscientização e Alfabetização – uma Nova Visão do Processo 5

JARBAS MACIEL. A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire 25

JOMARD MUNIZ DE BRITTO. Educação de Adultos e Unificação da Cultura 61

AURENICE CARDOSO. Conscientização e Alfabetização - uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire 71

ABDIAS MOURA. Introdução à Análise Sociológica 81

PIERRE FURTER. Alfabetização e Cultura Popular na Alfabetização do Nordeste Brasileiro 103

JURACY ANDRADE. João XXIII ou a Igreja que Muda 115

PILAR GÓMEZ BEDATE. De la Semejanza entre el Teatro Norteamericano y el Teatro Espanol de Hoy Día 125

DOCUMENTOS – ESTUDOS

ALFREDO GUEVARA. Informe ao Primeiro Congresso Nacional da Cultura Cubana 141

LUIZ COSTA LIMA. Por um Nacionalismo não Passionalizado 145

RESENHAS

NELSON NOGUEIRA SALDANHA, FRANCISCO AUSTEHLIANO BANDEIRA DE MELLO, MARCIUS FREDERICO CORTEZ, JOMARD MUNIZ DE BRITTO, STEN BJORILD, AFONSO ÁVILA

ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

REVISTA DE CULTURA DA UNIVERSIDADE DO RECIFE

Reitor JOAO ALFREDO GONÇALVES DA COSTA LIMA

Diretor

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Aluizio Bezerra Coutinho
Prof. Cecília Maria Domenica Sanioto Dilascio
Prof. Evaldo Bezerra Coutinho
Prof. Francisco de Albuquerque Barbosa
Prof. Guilherme de Albuquerque Martins
Prof. José Cavalcanti de Sá Barreto
Prof. Gilberto Osório de Oliveira Andrade
Prof. Luiz Maria de Souza Delgado
Prof. Luiz Ferreyra dos Santos
Prof. Luiz Osório de Siqueira Neto
Prof. Maria do Carmo Tavares de Miranda
Prof. Newton Lins Buarque Sucupira

COMISSÃO DE REDAÇÃO

Prof. José Gláucio Veiga
Prof. Joel de Albuquerque Pontes
Prof. Rui da Costa Antunes

SECRETÁRIO-EXECUTIVO: Prof. Luiz Costa Lima

CORRESPONDENTE NA GUANABARA: Escritor Eduardo Portella

CORRESPONDENTE NA ESPANHA: Dr. Angel Crespo

RESUMOS EM FRANCÊS E INGLÊS: Jarbas Maciel, José Laurênio de MeIo e G. Licari

CAPA E PROJETO GRAFICO: Orlando da Costa Ferreira

ENSAIOS POR

PAULO FREIRE (*Conscientização e Alfabetização - Uma Nova Visão do Processo*), livre docente da cadeira de História e Filosofia de Educação da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife e presidente da Comissão Nacional de Cultura Popular do M. E. C.

JARBAS MACIEL (*A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire*), membro da equipe de professores do Serviço de Extensão Cultural da U. R.

JOMARD MUNIZ DE BRITTO (*Educação de Adultos e Unificação da Cultura*), instrutor da Universidade do Recife e presidente da Comissão Regional de Cultura Popular de Brasília do M. E. C.

AURENICE CARDOSO DA COSTA (*Conscientização e Alfabetização - Uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire*), metodologista da equipe de alfabetização do S. E. C.

ABDIAS MOURA (*Introdução à Análise Sociológica*), assistente do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da U. R.

PIERRE FURTER (*Alfabetização e Cultura Popular na Politização do Nordeste Brasileiro*), professor do Lycés d'État de Zurich, Suíça.

JURACY ANDRADE (*João XXIII, ou a Igreja que Muda*) membro da equipe de professores do S. E. C.

PILAR GÓMEZ BEDATE (*De Ia Semejanza entre el Teatro Norteamericano y el Teatro Espanol de Hoy Día*), tradutora de William Faulkner ao espanhol, colabora com Angel Crespo em estudos sobre poesia brasileira para a Revista de Cultura Brasileira da embaixada do Brasil na Espanha.

PAULO FREIRE

Conscientização e Alfabetização Uma nova visão do Processo

ENTENDEMOS QUE, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida, em que não apenas está, mas *com* a qual se defronta. Daí o ser de relações que é ele e não só de contatos. Porque está *com* esta realidade, na qual se acha, é que se relaciona com ela. As relações que trava com essa e nessa realidade (relações pessoais, impessoais, corpóreas, incorpóreas) apresentam uma ordem tal de conotações que as distinguem totalmente dos puros *contactos*, característicos da outra esfera animal. Por isso mesmo o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si conotações de pluralidade, de transparência, de criticidade, de conseqüência, e de temporalidade.

Há uma pluralidade nas relações do homem com seu mundo na medida em que responde aos desafios desse mesmo mundo em sua ampla variedade. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em relação aos diferentes estímulos que lhe emite o contexto, mas em relação ao mesmo estímulo. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a

consciência de quem usa uma ferramenta. Com a certeza de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações do homem com o mundo, por isso mesmo, há uma pluralidade na própria singularidade.

E há também uma nota presente de criticidade em suas relações.

A captação que faz dos dados objetivos, de sua realidade, como dos laços que prendem um fato ou dado a outro, é ontologicamente crítica, por isso reflexiva, e não puramente reflexa como bem cabe à esfera dos *contactos*.

Daí que seja capaz o homem e só ele de transcender – de discernir – de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir um eu de um não-eu. De travar relações incorpóreas. De relacionar-se com o seu Criador.

Aí, também, a raiz de sua própria temporalidade, que ele ganha precisamente quando, varando o Tempo, de certa forma, então, unidimensional, atinge o ontem, o hoje e o amanhã. Na história de sua Cultura terá sido o seu primeiro discernimento - o do tempo - o da tridimensionalidade do tempo (1).

O “excesso” de tempo sob que via o homem iletrado comprometia a sua própria temporalidade a que chega com o primeiro discernimento a que nos referimos. E com

ela à sua historicidade. Não há historicidade do gato pela incapacidade de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante de que não tem consciência.

Todas as características das relações que o homem trava com sua realidade e na sua realidade e a partir dela fazem delas (relações) algo de conseqüente. Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo – porque com ele – não se esgota em mera passividade.

Não se reduzindo a nenhuma das duas dimensões – a natural e a cultural de que participa, da primeira pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem é um ser eminentemente inferior.

Sua ingerência em ambos esses mundos não o deixaria, a não ser distorcida e acidentalmente, como um simples espectador a quem não fosse permitido interferir para modificar.

Criando e recriando, integrando se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, auto-objetivando-se, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura.

A sua integração a seu contexto resultante de estar não apenas nele mas com ele – e não sua adaptação ou acomodação, próprias da esfera dos *contactos* – implica em que tanto a visão de si mesmo como a de seu mundo não podem absolutizar-se de modo que se sinta ele um ser desgarrado e suspenso ou seu mundo algo sobre que apenas ele se ache. A sua integração o enraiza e o temporaliza. Faz dele, na expressão de Marcel, um ser “situado” e um ser “dotado”.

Não houvesse esta integração que é

uma nota de suas relações e que se aperfeiçoa na medida em que se critica – fosse ele apenas um ser da acomodação ou do simples ajustamento e a História e a cultura – domínios exclusivamente seus – não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se tem suprimido a liberdade humana, queda ele um ser meramente ajustado ou acomodado. Sacrifica-se e compromete-se assim a sua disposição ontológica para a integração.

A capacidade de integrar-se – que se funda no espírito – superior à de se acomodar, é que possibilita ao homem a própria rebeldia como a obediência autêntica, que é adesão; jamais passividade.

É porque se integra – na medida em que se relaciona – e não apenas se *acomoda* – que o homem cria e recria e decide.

Dai que os *contactos* impliquem, ao contrário das relações, em respostas singulares, reflexas e não-reflexivas, iminentes e “inconseqüentes”. Deles resulta a acomodação, não a integração.

É bem verdade que os achados modernos da Psicologia Animal vêm revelando um tipo inteligente de reação, em macacos que chegam mesmo a apresentar respostas em um nível de inteligência humana de 3 a 4 anos de idade. Faltalhes, porém, adverte o prof^o Khaler, a qualidade espiritual que os possibilitaria relacionar-se – no sentido aqui exposto – com o seu mundo. Dai a sua acomodação ao mundo, nunca a sua *integração* com ele.

Observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela, criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dialético de

Conscientização e Alfabetização

suas relações – com que marca o mundo refazendo-o e com o que é marcado – que não permite a “estaticidade” das sociedades nem das culturas.

É na medida em que cria, recria e decide vão se conformando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo que o homem participa dessas épocas. E o faz melhor toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se apropria de seus temas fundamentais, reconhece suas tarefas concretas.

Saliente-se, desde que já, a necessidade permanente de uma atitude crítica, somente como poderá o homem realizar sua vocação natural de *integrar-se*, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção que seus temas são captados e suas tarefas são resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes. Anuncia-se neste momento o Trânsito para uma nova época.

Uma época histórica representa assim uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas e a que apenas os “antecipacios” opõem dúvidas e sugerem reformulações.

A passagem de uma para a outra época se caracteriza por fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes em busca de afirmação, de plenificação, e valores do ontem, em busca de preservação.

Quando isso ocorre, instala-se o Trânsito. Verifica-se um teor preponderantemente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. Porque dramático fortemente desafiador e o Trânsito se faz então enfaticamente optativo. Daí que, nutrindo-se de mudanças

seja o Trânsito mais do que estas. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito.

As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam dentro do jogo normal resultante da própria busca dos temas em plenitude. Quando porém estes temas iniciam seu esvaziamento e perdem sua significação e novos temas emergem, a sociedade começa a passagem para outra época.

Nestas fases, mais do que nunca, se faz indispensável a *integração*. Vive hoje o Brasil, exatamente, o Trânsito de uma para outra época.

Daí não ser possível ao educador – hoje mais do que ontem – discutir o seu tema específico, desmembrado do tecido geral do novo clima cultural que se instala, como se pudesse ele operar isoladamente.

E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados na sociedade brasileira, de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma “sociedade fechada”.

A nossa preocupação hoje – de resto difícil – será a captação de novos anseios que, consubstanciando-se, nos levarão a uma sociedade aberta e, distorcendo-se, poderão levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado.

A educação, por isso, no Trânsito que vivemos, se faz uma tarefa altamente importante. A sua instrumentalidade decorrerá sobretudo da capacidade que tenhamos de nos integrar com o trânsito

mesmo. Dependerá de distinguirmos lucidamente – no Trânsito – o que esteja nele mas não seja *dele*, do que, estando nele, seja realmente dele.

Sendo o Trânsito o elo entre uma época que se esvazia e uma nova que vai se conformando, tem algo de alongamento e tem algo de “adentramento”. De alongamento da velha sociedade que se esvazia e que se despeja nele querendo preservar-se. De “adentramento” na nova sociedade que anuncia e que, através dele, se engendra na velha. A tendência do Trânsito é porém, pelo jogo das contradições bem fortes de que se nutre, ser palco da superação total dos temas esvaziados do ontem pela vitalidade dos novos temas. Quando isto ocorre, já não há Trânsito e a sociedade se encontra em seu ritmo normal de mudanças, com seus temas e suas tarefas em busca de plenificação e à espera de novo Trânsito.

Por isso também é que o Trânsito pertence muito mais ao novo tempo de que é o anunciador do que ao velho. E que ele tem algo nele que não é dele, enquanto não pode ser do amanhã.

O ponto de partida do nosso Trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade escravocrata, com o centro de decisão de sua economia e de sua cultura fora dela. Economia por isso mesmo comandada por um mercado externo e não por um interno que não havia. Reflexa na sua economia Reflexa na sua cultura. Por isso, alienada. Objeto e não sujeito. Sem povo. Antidualgal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo ao invés de com ele integrada.

Esta sociedade *rachou-se*.

A rachadura decorreu da perda de equilíbrio que mantinha o sistema de forças da sociedade fechada. As alterações econômicas, mais fortes neste século e que começavam incipientemente no século passado, com as inicialmente indecisas “substituições de importações” foram os fatores decisivos do processo de “abertura” de nossa sociedade.

Se ainda não somos uma sociedade aberta, já não somos uma sociedade fechada. Parece-nos sermos uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais.

Não tememos afirmar que a nossa salvação democrática estará em nos fazermos uma sociedade homogeneamente aberta.

Este fazermos-nos uma sociedade “aberta” constitui um dos fundamentais desafios do nosso hoje a exigir adequada resposta.

Em si mesmo, este desafio se acha envolvido por uma série de forças contraditórias – internas e externas. Uma que pretendem através de respostas verdadeiras, superar a situação dramática de que ele nasce e levar-nos pacificamente às soluções desejadas. Outra buscando, a todo custo, ingênua e reacionariamente, entrevar o avanço e fazer-nos permanecer – como se fosse possível – no estado atual.

Neste momento, dividem-se os homens e as instituições num sentido amplo, que comporta categorias intermediárias, em reacionárias e progressistas. Em homens e instituições que apenas estão *no Trânsito* e homens e instituições que não apenas estão, mas são do Trânsito. É que o Trânsito é realmente optativo.

Conscientização e Alfabetização

No momento em que a rachadura se faz e a sociedade entra em Trânsito, fatos novos se sucedem a provocar novos fatos.

Instala-se então, em pleno Trânsito o fenômeno que Mannheim chama de “Democratização fundamental” que implica em uma crescente e irreversível ativação do povo no seu próprio processo histórico. É esta democratização fundamental que se abre em leque, apresentando dimensões interdependentes – a econômica, a social, a política e cultural – que caracteriza a presença participante do povo brasileiro, que no estágio anterior não existia.

Encontrava-se então o povo na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, *imerso* no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade no Trânsito, *emerge*. Se na imersão era puramente espectador do processo, na *emersão*, descruza os braços e renuncia à espectação e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. Quer decidir. E o faz. Deixa de ser objeto para ser sujeito.

Sem passado de experiências decisórias, dialogais, emerge o povo em rebelião (2).

A aceitação do povo em posição participante é uma atitude de quem é do Trânsito, oposta à de quem apenas esteja no Trânsito, considerando indébita esta participação. O primeiro será progressista – o segundo reacionário.

Mas, é natural que as épocas de Trânsito sejam assim fortemente contraditórias. Elas apresentam o embate violento, às vezes, entre velhas formas de ser, de comportar-se, de valorizar, que insistem em preservar-se, e as novas, menos carregadas de história, que buscam afirmar-se. É o choque entre essas formas – típico do Trânsito - que lhe dá a aparência de *crise* ou de caos. Na verdade, não há crise, no sentido desvalorativo.

Há passagem. Há partejamento, com todas as implicações desses processos.

Há também, por outro lado, como contradição à presença crescentemente participante do povo o nucleamento das forças reacionárias que pretendem exatamente deter o avanço da democratização fundamental.

Num primeiro momento essas forças reagem espontaneamente. Elas sentem na democratização uma ameaça a seus privilégios. Agrupam-se então para defendê-los. Numa segunda fase, essa reação já não é espontânea. Arregimentam-se os representantes daquela elite detentora dos privilégios. Atraem para si os “teóricos”. Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas.

E, em nome da liberdade, repelem a participação do povo. E defendem “uma estranha democracia sem povo, que a atrapalhe e perturbe” na constatação irônica do prof^o Djacir Menezes.

Rotulam os que se integram no Trânsito e se fazem representantes dele de “subversivos”.

De “subversivos” dizem, “porque ameaçam a ordem”. Esquecem-se porém de que o conceito de *ordem* não é só ético mas histórico, também.

De um ponto de vista puramente ético não houve ordem na sociedade fechada de onde partimos, uma vez que se fundava na exploração de muitos por poucos. Histórica ou faseolàgicamente, havia ordem naquela sociedade, resultante do equilíbrio de forças que a mantinham. Os contingentes de povo sociologicamente inexistente, imersos no processo, não percebiam em termos as bases espoliadoras daquela *ordem*.

Acomodavam-se a ela. À medida em que o povo se constitui como entidade *decisória* e emerge no processo histórico percebe rapidamente que os fundamentos da ordem que o minimizava já não têm sentido. Levanta-se então contra a ordem, que é desordem hoje, já não só ética, mas sociológica.

Para os representantes das classes aquinhoadas pela ordem anterior atacá-la e tentar sua superação é subvertê-la. Na verdade, subversão agora é mantê-la fora do tempo.

Por isso a atitude subversiva é essencialmente comandada por apetites conscientes ou não de privilégios. Daí a subversão não seja apenas de quem não tendo privilégios quer tê-los, mas também daqueles que, tendo-os, pretendem mantê-los.

Por isso mesmo, numa sociedade em Trânsito como a nossa, subversivo tanto é o homem comum, “emergente” em posição ingênua no processo histórico, em busca de privilégio, como subversivo é aquele que pretende manter uma ordem defasada.

E na medida em que estes últimos insistam em sua atitude reacionária, coerentemente fatal, ameaçaremos na verdade o processo de abertura da sociedade brasileira.

A essas forças internas a pretenderem esmagar a democratização fundamental se juntam, inclusive embasando-as, forças externas interessadas na não transformação da sociedade brasileira de objeto a sujeito dela mesma.

Como as internas, as externas tentam suas pressões e imposições e também seus “amaciamentos”, suas soluções assistencialistas.

Opomo-nos a estas soluções assistencialistas ao mesmo tempo em que não aceitamos as demais porque estas guardam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradizem a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradizem o processo de democratização fundamental em que estamos situados. A verdadeira assistência por isso é a que ajuda alguém a ajudar-se.

A Aliança para o Progresso nos parece uma dessas formas amanciadoras. Ela é o resultado direto da revolução cubana. Muitos a entendem como algo novo, um capítulo inteiramente novo nas relações entre os EUA e a América Latina. Nós a entendemos apenas e simplesmente, como uma seqüência lógica da guerra fria, produto da luta pela hegemonia mundial entre as duas facções: EUA e URSS. Perceberam os Estados Unidos, principalmente a partir da revolução cubana, que a América Latina representa uma importante força na estratégia daquela luta mundial. Esta percepção infelizmente é feita a partir da visão de sua sociedade e isto faz necessariamente com que os objetivos do programa de ajuda sejam os objetivos de quem dá e não os de quem recebe.

Na verdade, não será com soluções desta ordem, internas ou externas, que se deterá a marcha da sociedade brasileira em busca de sua afirmação. Nem com estas, nem com outras, de caráter violentamente opressor.

O de que se precisa urgentemente é de dar soluções rápidas e seguras aos problemas angustiantes do país. Soluções com o povo e

Conscientização e Alfabetização

sobre ele, ou simplesmente para ele. É de se fazerem as reformas básicas: a constitucional, a agrária, a bancária, a urbana, a fiscal, a educativa, e a tecnológica: como acrescentaria Gilberto Freyre, de que resultem os instrumentos hábeis com que façamos a nossa real emancipação interna e externa.

É apanhar esse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e levá-lo a *inserir-se* no processo, criticamente.

De sua posição inicial de intransitivização da consciência característica da imersão em que estava, passou, na emersão que fez, para um novo estágio – o da transitivação-ingênua. Da transitivação-ingênua, não involuindo para o estágio anterior, ou se promoverá para a transitivação-crítica ou se distorcerá para a fanática (3).

Parece-nos que este é hoje, no trânsito brasileiro, um dos mais fortes desafios a cientistas sociais, a homens públicos, a religiosos, a educadores.

A inserção a que nos referimos resultará da promoção da transitivação ingênua para a crítica.

Daí a necessidade de uma educação altamente criticadora. De métodos educativos ativos.

Por isso mesmo, a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas várias contradições que caracterizam o Trânsito brasileiro, há de ser a que liberte pela conscientização. Nunca a que ainda mantemos em antinomia com o novo clima cultural – a que domestica e acomoda. A que comunica e não a que faz comunicados.

II Parte

Preocupados com a questão da democratização da cultura dentro do quadro geral da democratização fundamental, tínhamos necessariamente de dar atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação.

Estes déficits, realmente alarmantes, constituem óbices ao desenvolvimento do país. São termos contraditórios ao ímpeto de sua emancipação.

Há mais de 15 anos vínhamos acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais.

Surpreenderamos a apatência educativa das populações urbanas, associadas diretamente à transitivação de sua consciência e certa inapetência das rurais, ligada à intransitivização de sua consciência. Hoje em mudança já.

Sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas doadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe.

Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Retificamos erros. Superamos procedimentos. Nunca, porém, a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares e com elas poderiam os realizar algo de sério e autêntico, para elas.

Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização ou por outro lado, a adoção, ao povo, de algo que formulássemos nós mesmos em nossa biblioteca e que a ele doássemos.

Foram as nossas mais recentes experiências, de há dois anos no Movimento de Cultura Popular do Recife, que nos levaram ao amadurecimento de posições e convicções que vínhamos tendo e alimentando desde quando, jovem ainda, iniciamos os nossos contactos com proletários e subproletários, como educador.

Naquele Movimento, coordenávamos o projeto de Educação de Adultos, através do qual lançamos duas instituições básicas de educação e cultura popular – O Círculo de Cultura e o Centro de Cultura.

Na primeira, que aqui nos interessa, instituímos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações problemáticas, ora em busca da ação mesma decorrente do esclarecimento das situações.

A programação desses debates nos era dada pelos próprios grupos através de diálogos que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater.

Nacionalismo, Remessa de Lucros para o estrangeiro, Evolução Política do Brasil, Desenvolvimento, uma Política para o Desenvolvimento, Analfabetismo, Voto do Analfabeto, Socialismo, Comunismo, “direitismo”, SUDENE, democracia, Ligas Camponesas, eram entre outros, temas que se repetiam de grupo a grupo.

Estes assuntos eram então tanto quanto possível reduzidos a ajudas visuais, acrescentados de outros e apresentados em forma dialógica aos grupos.

Os resultados eram surpreendentes.

Com seis meses de experiência, perguntávamos a nós se não seria possível encontrar um método ativo que nos desse resultados iguais na alfabetização, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira.

Partíamos de alguns dados fundamentais, científicos, filosóficos, metodológicos, a que se juntaram outros com a colaboração do jovem universitário Carlos Augusto Nicéias, dos professores Jarbas Maciel, Aurenice Cardoso, Elza Freire, Jomard Britto e demais componentes do SEC (4).

Admitíamos que a posição normal do homem, como já afirmamos no início deste trabalho, era a de não apenas estar na realidade externa, mas com ela.

A de travar relações permanentes com esta realidade, de que decorria o acrescentamento concretizado na realidade cultural.

Não há dúvida também de que, entre as várias relações que o homem estabelece com a sua realidade realiza uma específica – de sujeito para objeto – de que decorre o conhecimento. Esta relação também feita pelo homem comum. Pelo analfabeto. A diferença entre a relação que ele trava neste campo, e a nossa, está em que a sua captação do dado objetivo como dos nexos que existem entre os dados, se faz via sensível e a nossa, via crítica. Desta forma, da captação via sensível surge uma compreensão da realidade preponderantemente mágica, surge um saber puramente existencial, opinativo, a que corresponde uma ação também mágica.

O que teríamos de fazer, pensávamos, era, baseados nas experiências e nas pesquisas de Paul Lengrand, colocar entre a compreensão mágica da realidade que informava a ação mágica sobre a realidade, um termo novo: *Pensar*. Teríamos, em outras palavras, de organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade. Fazê-lo sentir-se capaz de superar a via puramente sensível da captação dos dados da realidade, por uma via crítica. Se isto fosse feito, então, estaríamos levando o homem a substituir a captação mágica por captação cada vez mais crítica e assim, levando-o a formas de ação também críticas.

Um outro dado de que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa experiência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa.

Conscientização e Alfabetização

A nosso tempo. A nosso espaço. Teríamos de levar em consideração as várias condições de tempo e de espaço brasileiros. E se nós já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, essas situações teriam de ser existenciais para os grupos.

Fora disso, estaríamos repetindo as falhas de uma educação alienada, por isso ininstrumental.

Um outro ponto básico, que vem sendo objeto de estudo do prof^o Jarbas Maciel, da equipe do SEC, apoiado em Pavlov, é exatamente o do mecanismo da captação que o homem faz não só dos objetos da realidade, mas dos nexos entre os objetos e os dados reais.

Diante dos objetos, impressionado por eles, instala-se na sua realidade interna um sistema de percepções. Estas percepções ancoram nos objetos reais. Diretamente ligadas a estas percepções, formam-se então as suas expressões verbais.

O primeiro sistema de sinalizações é universal.

A percepção de mesa, de pedra, etc. É comum a qualquer homem.

Sobre o segundo sistema, fazendo parte dele, se levanta um possível subsistema, o das expressões gráficas das expressões verbais das percepções.

É exatamente este que abre ao homem letrado a comunicação escrita. É por ele que se escreve. E é ele que o analfabeto não tem. A sua montagem, porém, não há de ser feita de fora para dentro nem de cima para baixo. Mas há de ser feita pelo próprio homem com a ajuda do educador, com os instrumentos que o educador oferece. Daí a nossa descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem do terceiro sistema como uma doação.

Teríamos de pensar igualmente na redução das chamadas palavras geradoras, fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica, como a nossa.

Não acreditávamos na necessidade de 40, 50 ou mais palavras geradoras para a introdução dos fonemas básicos da língua. Seria, como é, uma perda de tempo. Dez a quinze, nos pareciam o suficiente.

O prof^o Jarbas Maciel, à luz dos achados que vem sendo feitos, sobretudo pelos lógicos matemáticos, como Bertrand Russel, no campo da redução a vocabulários mínimos das ciências, está trazendo novas contribuições a nosso trabalho.

A própria análise que vimos fazendo da sociedade brasileira atual, como uma sociedade em Trânsito, nos servia igualmente de suporte.

Sentimos que seria urgente uma educação que fosse capaz de contribuir para aquela inserção a que nos referimos anteriormente. Inserção que, apanhando o povo na emersão que ele mesmo fez com a rachadura da sociedade, fosse capaz de promover-lhe a transitividade ingênua em criticidade, somente como evitamos sua massificação.

Este é realmente um dos objetivos fundamentais de nossa experiência ou de nossa ação educativa, ao mesmo tempo que um dado seu.

Mas, como fazer? Como levar o homem analfabeto à superação de suas atitudes básicas, mágicas, diante de sua realidade, ?

Como levá-lo à montagem de seu sistema de sinalizações? Como ajudá-lo a inserir-se?

A resposta seria um método ativo, dialogal, por isso crítico e criticizador.

Somente um método dialogal, ativo, participante, poderia realmente fazê-lo. Somente pelo diálogo que, nascendo numa matriz crítica, gera criticidade e que implica numa relação de como conseguir esses objetivos.

Quando os pólos A e B se “simpatizam” em torno do objeto da comum há realmente um diálogo. Um não se hipertrofia diante do outro que se atrofia. Ambos procuram a verdade e se respeitam nessa procura. Se, porém, A se superpõe a B, em posição passiva, e lhe faz “doações” aí inexistente o diálogo. Desaparece a comunicação e só há comunicados. Este vem sendo um dos pecados da educação brasileira, que continua por isso preponderantemente assistencializadora.

Desta forma, partimos para algumas superações que nos pareciam fundamentais aos objetivos desejados.

Ao invés de escola noturna para adultos, em cujo conceito há certas conotações um tanto estáticas, em contradição, portanto, com a dinâmica do Trânsito, lançamos o Círculo de Cultura. Como decorrências, superamos o professor pelo coordenador de debates. O aluno, pelo participante do grupo. À aula, pelo diálogo. Os programas por situações existenciais, capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelos debates das mesmas, a posições mais críticas.

Precisávamos, ainda, de algo com que ajudássemos o analfabeto a iniciar aquela modificação de suas atitudes básicas diante da realidade. Com que ele desse começo à reformulação de seu saber preponderantemente mágico. Precisávamos também de que esse algo fosse uma fonte de motivação para o analfabeto querer ele mesmo montar o seu sistema de sinalizações. Motivação que viesse se somar à sua apetência educativa em relação direta, como já foi dito, com a transitivação de consciência.

Era preciso, por outro lado, superar um certo fatalismo, sobretudo dos homens menos transitivados dos campos, que responsabilizam Deus ou o destino, ou a sina,

pelos erros de uma estrutura arcaica e desumana.

Pareceu-nos então que o caminho seria levarmos ao analfabeto, através de reduções, o conceito antropológico de cultura (5).

A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura.

O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador.

O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto.

A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores.

Descobrir-se-ia criticamente agora como o fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia de seu cancionista popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana.

Para tal introdução, ao mesmo tempo gnoseológica e antropológica, elaboramos onze situações encadeadas, sem texto nenhum e capazes de provocar os grupos e levá-los a essas compreensões.

A primeira situação inaugura as curiosidades do analfabeto que, “destemporalizando, começa na integração do tempo” (6).

Conscientização e Alfabetização

“Concluído o debate desta primeira situação, o homem toma consciência de ser já culto” (7).

É impressionante vermos como se travam os debates e com que lucidez o analfabeto responde às questões sugeridas na situação.

Das setas que ligam o homem a seres e objetos da realidade na situação em foco, e com que pretendemos sugerir o ser de relações que é o homem e não de contatos, dizem sempre que representam a “ciência” ou o “juízo”, o “celebro” do homem. São expressões populares estas que traduzem a “autoconsciência” e *consciência* de nossas formulações.

Muitos deles durante os debates das situações de onde retiramos o conceito de cultura, afirmam que não se lhes está dizendo “nada de novo, e sim refrescando minha memória”.

“Faço sapatos, diz outro, e descobro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros”.

Reconhecidos logo na primeira ficha os dois mundos – o da natureza e o da cultura e o papel do homem nesses dois mundos, se vão sucedendo outras situações em que ora se fixam os conceitos de cultura e natureza, ora se ampliam as áreas de compreensão do domínio cultural.

A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como sendo aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa sociedade letrada, já não faz via oral, como nas sociedades iletradas, a que falta a sinalização gráfica.

Daí, passa-se ao debate da democratização da cultura com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização mesma.

Consideremos agora o método de alfabetização, “contido no que se pode chamar de sistema, pela amplitude que revela” (8).

Segundo os processos psicológicos, os métodos do ensino da leitura vêm sendo classificados pelos especialistas em dois grandes grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos, como alongamento dos dois, temos os chamados métodos analíticos-sintéticos.

Para o prof^o William Gray, (9) em que pese o reconhecimento da validade desta classificação, os métodos de ensinamento de leitura se alinham em dois grandes grupos, que ele chama de antigos e muito especializados e métodos modernos, mais ou menos ecléticos.

Segundo ainda o prof^o Gray, esta classificação apresenta uma dupla vantagem – “é relativamente simples, não se prestando a controvérsia e aplica-se a todos os métodos utilizados para ensinar a ler caracteres alfabéticos, silábicos ou ideográficos”.

Os métodos antigos se classificam, ainda segundo o prof^o Gray, em duas classes – “a daqueles que se fixam nos elementos vocabulares e no seu valor fonético, para chegar à identificação dos nomes e a dos que consideram de uma vez só as unidades lingüísticas mais importantes, insistindo sobre a compreensão”.

Na primeira classe, situa o prof^o Gray “os métodos alfabético fonético, silábico, em que já se surpreende uma superação do método sintético, precisamente porque o elemento de base do ensinamento é a sílaba”.

Após analisar a segunda classe dos chamados métodos antigos, refere-se aos que chama de métodos modernos.

Discute então as tendências modernas que enquadra em duas grandes categorias: Tendências ecléticas. Tendências centradas no aluno.

A tendência eclética abarca exatamente a síntese e a análise, propiciando o método analítico-sintético.

Nossa experiência se enquadra entre as novas tendências.

É um método eclético em que jogamos inclusive com a elaboração de texto em colaboração com os alunos.

–Fases do método –

I– Levantamento do universo vocabular do grupo.

Este levantamento é feito através de encontros informais entre os educadores e os analfabetos em que se fixam os vocábulos mais carregados de certa emoção. Vocábulos ligados à experiência existencial do grupo, de que a profissional é parte.

Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, pela exuberância não muito rara da linguagem do povo.

Os entrevistados revelam inclusive anseios, frustrações, descrenças, como também certos momentos estéticos de sua linguagem.

Em levantamentos vocabulares que temos hoje nos arquivos do SEC, de áreas rurais e urbanas, do nordeste e sul do país, não são raros esses exemplos.

“Janeiro em Angicos”, disse um homem deste sertão do Rio Grande do Norte, “é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado prá judiar de nós”. Afirmação ao gosto de Guimarães Rosa, disse dela o prof^o Costa Lima, secretário da revista Estudos Universitários e da equipe do SEC (10).

“Quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros”, disse uma analfabeta do Recife, e um homem de Florianópolis revelando o processo de emersão, característico do Trânsito brasileiro: “O povo tem resposta”. “Não tenho paixão de ser

pobre, mas mesmo em tom magoado”.

II– Seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério:

a. o da riqueza fonêmica;

b. o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional.

III– Criação de situações existenciais, típicas do grupo que vai se alfabetizar.

Estas situações irão funcionar como elementos desafiadores do grupo. O debate em torno delas irá, como o que se faz com as de culturas, levando o grupo a se conscientizar para que depois e concomitantemente à conscientização alfabetize. Estas situações locais abrem perspectivas, porém, para análises de problemas regionais e nacionais. Nelas vão se colocando então os vocábulos geradores escolhidos, na gradação de suas dificuldades fonêmicas.

IV – Criação de fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho.

V – Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Confeccionado este material em slides ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores - treinadas inclusive nos debates das situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho.

Projetada a situação com a primeira palavra geradora – representação gráfica de expressão verbal da percepção do objeto – inicia-se o debate em torno de suas implicações. Somente quando o grupo esgotou com o coordenador a análise da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra

Conscientização e Alfabetização

geradora. Visualizada a palavra relacionada com o objeto também representado na ficha, parte o educando noutro slide para a leitura da palavra já sem o objeto representado. Logo após noutro slide, a palavra surge separadamente em seus fonemas que o analfabeto identifica como pedaços. Reconhecidos os pedaços, na etapa da análise, passa-se para a visualização das famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo.

Em seguida, apresentam-se num slide as famílias reunidas.

Daí parte-se para a última análise, a que leva às vogais.

A ficha que apresenta as famílias fonêmicas reunidas vem sendo chamada pela professora Aurenice Cardoso, nossa assistente, a quem muito devemos nos resultados de nosso trabalho, de “ficha da descoberta”.

Realmente, diante desta ficha o analfabeto descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, que se faz por meio de combinações fonêmicas. Apropriando-se criticamente deste mecanismo, parte para a montagem rápida “de sinalizações”. Começa então a criar palavras com as combinações à sua disposição que a decomposição de um vocábulo trissilábico lhe oferece no primeiro debate que fez para alfabetizar-se. Já lê e já escreve neste dia. E, no seguinte, traz de casa como tarefa tantos vocábulos quantos tenha podido criar com combinações dos fonemas já conhecidos.

Não importa que traga vocábulos que não sejam termos.

O que importa, no dia em que põe o pé neste domínio novo é a descoberta das combinações fonêmicas.

O teste dos vocábulos criados deve ser feito pelo grupo com a ajuda do educador e não por este apenas, com a assistência do grupo. De modo geral, vêm chamando de “palavras de pensamento” as que são termos, e de “palavras mortas” as que não o são.

Não têm sido raros os exemplos de homens que, após a apropriação das combinações fonêmicas, com a “ficha da descoberta”, escrevem palavras com fonemas complexos a que ainda não haviam chegado.

Num dos Círculos de Cultura da experiência de Angicos, que vinha sendo coordenado por uma de nossas filhas, Madalena, no quinto dia de debate, em que apenas se fixavam fonemas simples um dos participantes foi ao quadro negro para escrever, disse ele, uma “palavra de pensamento”.

Com facilidade escreveu:

“O povo vai resolver os problema do Brasil, votando conciente”. Segue-se outro que fixou: “O analfabeto deve votar”.

Acrescente-se que, neste caso, os textos escritos passam imediatamente a ser debatidos pelo grupo, discutindo-se sua mensagem em face de nossa realidade.

Como se explicar que um homem há poucos dias analfabeto escreve palavras com fonemas complexos antes mesmo de estudá-los? É que, tendo dominado o mecanismo das combinações fonêmicas e não havendo “analfabetismo oral” (11), tentou e conseguiu expressar-se graficamente como fala.

Uma das afirmações fundamentais que podemos fazer é a de que, na verdade, na alfabetização de adultos o que temos de fazer é levá-los a conscientizarem-se para que se alfabetizem.

Outra afirmação a ser colocada é a de que ninguém politiza ninguém. O conceito de politização tem uma conotação fortemente optativa.

Não se opta de um, mas por um, entre outros. Quando se opta, antes se compara.

Quando se compara se valoriza.

E isto tudo são operações críticas.

“A” não pode optar em lugar de “B”.

“B” é que fará sua opção.

A medida porém em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, se instrumentalizará para suas opções. Aí então ele mesmo se politizará.

Por isso mesmo é que, reservando aos “slogans” um papel importante, às vezes até muito importante, em determinadas fases de um processo, rejeitamo-los como uma forma permanente de ação. Porque domesticam e não criticizam.

O que vimos e estamos vendo em Angicos, em Natal, em João Pessoa, no Recife confirma as nossas assertivas.

Quando um ex-analfabeto de Angicos, discursando diante do Sr. Presidente da República, Dr. João Goulart e de sua comitiva, afirmou que já não era massa e sim povo, disse mais do que uma frase: afirmou-se conscientemente numa opção. Escolheu a participação decisória que só o povo tem e renunciou à demissão da massa. Politizou-se.

III Parte

Histórico

A primeira experiência foi realizada com uma turma de cinco analfabetos de que dois desistiram, no Centro de Cultura (12). Dona Olegarinha, no Poço da Panela, Recife.

Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa inércia diante dos problemas. Completamente analfabetos. No 20^o dia de debates, aplicamos testes de medição da funcionalidade do aprendizado, com absoluto êxito.

Testes sobre uso de açúcar ou *veneno* na laranjada. Sobre linhas de ônibus. Sobre reconhecimento de repartições públicas, etc.

Na vigésima primeira hora, um dos participantes do grupo que se alfabetizava escreveu, com segurança: “Eu já estou espantado comigo mesmo”.

Com trinta horas – uma hora diária em cinco dias por semana – liam e escreviam texto simples e até jornal.

Repetimos a experiência com oito de que três desistiram.

Obtivemos o mesmo resultado.

Daí, passamos para grupo de 25, a quem tivemos de deixar por circunstâncias superiores, na vigésima hora, com a maioria já lendo e escrevendo palavras e pequenos textos.

Conscientização e Alfabetização

Nesta altura, o ex-ministro da Educação Prof^o Darcy Ribeiro, dos mais eficientes ministros que este país já teve, empenhado na luta contra o analfabetismo e comandando o Plano de Emergência, com que mobilizou todo o país, liberou Cr\$ 1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros) para o SEC a fim de realizarmos amplas experiências com a colaboração da UEP e do DCE. A esta campanha aderiram outros universitários. Após a preparação de pequeno grupo iniciamos no Recife, ora nas faculdades, ora em outras instituições, a alfabetização de 80 homens e mulheres.

Por outro lado, antes mesmo desta fase preparamos um grupo de jovens que compõem a Campanha de Educação Popular de João Pessoa, Paraíba, que, aplicando naquela cidade o Método, conseguira os mesmos resultados. A CEPLAR, hoje, em ligação com o MEC, e o Governo da Paraíba está com 10 Círculos de Cultura em funcionamento, cujo andamento observamos. E se prepara para lançar mais dez.

Em outubro do ano passado, fomos procurados pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através de seu Secretário da Educação para repetirmos a experiência em um município do Estado.

Ao mesmo tempo, acertávamos com o Sr. prefeito de Natal a instalação naquela cidade, dentro de sua excelente Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler de Círculos de Cultura com igual supervisão técnica do SECo

Aceitas pelo Sr. governador do Estado as nossas exigências para realizarmos na primeira etapa do sistema – a de não interferência partidária, a da independência técnica, de fazermos uma educação que se voltasse para a liberação do povo, para sua emancipação interna e externa, iniciamos a preparação das equipes que atuariam em Angicos e em Natal.

Trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. 300 homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos. Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros.

“Sei ferrar o nome, eu e outros camaradas meus”, disse um homem de Angicos, a quem o jovem perguntou, em seguida, o que era ferrar o nome.

“É riscar em cima do nome da gente que o patrão escreve num papel até cansar e o patrão dizendo: mais! mais! até a gente decorar. Ai, a gente ferra o nome – o patrão tira o título e manda a gente votar em quem ele quer”.

“Agora, respondeu, nós vamos desferrar o nome, aprender mesmo a escrever e votar em que agente quiser”.

Angicos representou um dado importante para nossos “achados”. Cidade a 200 kms da capital, sem indústria, a não ser em suas redondezas – as de algodão, as de extração do sal – com uma população mais para a “intransitivização” do que para a “transitivização”, nos propiciou dados concretos, quanto à possibilidade de conscientização por um método ativo e dialógico, mesmo em condições com as suas. Condições que não são as de um centro urbano, cuja população em “transitivização”, sujeita às influências várias de um centro assim, se acha facilmente mais disponível a tal esforço.

A análise das situações escolhidas para Angicos – onze ao todo – levou os participantes dos vários Círculos de Cultura a uma promissora posição crítica diante de aspectos fundamentais da atuação brasileira.

Temas como desenvolvimento regional e nacional, reformas de base, entre elas a constitucional, nacionalismo, imperialismo, remessas de lucro para o estrangeiro, voto do analfabeto, “coronelismo”, socialismo, é claro que não em profundidade, mas sem

leviandades, foram debatidos com os participantes dos Círculos. Tivemos oportunidade de assistir a alguns desses debates. Impressionou-nos a atitude de decisão que revelavam muitos dos debatedores durante os trabalhos.

“A senhora sabe o que é exploração”? perguntou certo visitante a uma das participantes de um Círculo, quando em voz alta, lia, como exercício, telegrama em um jornal, que falava da exploração do sal no Rio Grande do Norte.

– “Talvez o senhor, que é moço rico, disse ela, não saiba. Eu que sou mulher pobre, sei o que é exploração”.

O importante, porém, é que as discussões dos problemas não se encaminhem para soluções demagógicas.

A mulher, que falou existencialmente da *exploração*, não o fazia com ódios, mas com ímpeto legítimo da superação do estado atual, cuja preservação nos parece na verdade altamente subversiva. E parece também àquela mulher de Angicos e a seus companheiros hoje alfabetizados e conscientizados.

No término da experiência de Angicos aplicamos testes para a medição do aprendizado (70% de resultados positivos) e testes para a mediação de respostas a problemas brasileiros (80% de resultados positivos).

NOTAS

(1) - "O animal se encontra ante seu contorno, ao qual está ligado inconscientemente. O homem cria nesta ligação, que também lhe é própria, e, transcendendo dela, seu contorno. A vida em um contorno que ele mesmo cria é o sinal distintivo de seu ser humano. No que o homem produz se encontra a si mesmo, não só por se haver libertado da necessidade, mas também pelo fato de sua complacência na beleza, na adequação, na forma de suas gerações, na forma de suas criações. O homem aumenta sua realidade mediante a ampliação de seu contorno. O homem não é um ser de instintos nem só um ponto de inteligência, mas um ser que, por assim dizer, transcende de si mesmo". Jaspers, Karl, *Origem y Meta de La Historia* - pg. 11, 130-1.

(2) - A rebelião se caracteriza por um conjunto de disposições mentais ativistas, nascidas dos novos estímulos característicos da sociedade em aprendizado da "abertura". A "emersão" um tanto brusca feita pelo povo de seu estágio anterior de imersão em que não realizara experiências de participação, deixa-o mais ou menos atônito diante das novas experiências em que engaja: as de participação. A rebelião é ainda fortemente ingênua.

Bem razão tem Zvedei Barbu que em *Problems of Historical Psychology* afirma:

"Não há mente nenhuma que seja só o que é, mas sobretudo o que foi".

A atitude de pura rebelião pode se identificar com a de subversão, no sentido mais adiante esclarecido, oposta à de revolução.

(3) - Uma comunidade preponderantemente "intransitivada" se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Pela extensão do raio de captação a essas formas de vida, quase exclusivamente. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominante, ainda hoje, dos homens de zonas fortemente atrasadas do país.

Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e a sua existência.

Por isso, adstringe o homem a um plano de vida mais vegetativa.

Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. É a consciência dos homens pertencentes àquelas coletividades que Fernando de Azevedo chamou de "delimitados" e "dobrados sobre si mesmos".

Escapam ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de

questões que lhe são suscitadas.

É evidente que o conceito de intransitividade não corresponde a um fechamento absoluto do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estágio, é um ser aberto. Ontologicamente aberto. O que pretendemos significar com a consciência intransitiva é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua inaudição a estímulos situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso com a existência. O discernimento se dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos estímulos do contorno e o homem se faz mágico.

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e as questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de "dialogação" não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital.

Esta transitivação da consciência permeabiliza o homem, leva-o a vencer o seu quase compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo é que existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a sua circunstância. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem em torno de seu contorno, das "sugestões" e até com as "sugestões" que o faz histórico. Por isso nos referimos ao quase compromissado homem intransitivamente consciente com a sua existência. É ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade.

Esta consciência transitiva é, porém num primeiro estágio, predominantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, ao invés de sua delegação apenas.

Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao "gregarismo", característico da massificação.

Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto, não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura em parte na transitivação.

Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor quase sempre ainda mágico ou mítico. É a consciência do quase homem massa, em que a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior da consciência intransitiva se deturpa ou se destorce.

E é exatamente esta distorção da transitividade ingênua – no caso de não ser promovida à transitivação, que levará o homem ao tipo de consciência que Marcel chama de fanática.

A transitividade crítica, por outro lado, promoção a que chegaremos mediante uma educação dialogal e ativa, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados", e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações.

Por negar a transferência responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior doze de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo "que é novo". Por se inclinar sempre a arguições.

(4)- Os professores Paulo Pacheco e Aurenice Cardoso estão trabalhando no sentido de superar uma lacuna de nosso esforço: a do aprendizado da matemática.

Do prof^o e sociólogo francês Jofre Dumasidier, de *Peuple et Culture*, em análise crítica e honrosamente elogiosa a nosso trabalho, recebemos, entre outras sugestões, a de juntar-mos ao conceito antropológico de cultura a sua dimensão humanista.

(D) - Por isso mesmo é que a comunicação dialogal nos parece, no mais puro sentido da expressão, um ato de amor. De amor viril, daí fecundante. O "comunicado" anti-dialogal é falso amor, é amor eunuco, por isso não fecundo. Por isso também é que a democratização da cultura há de ser um ato de amor fecundante.

Ela é sobretudo diálogo. Comunicação, intercomunicação, jamais superposição doadora de "comunicados" por uma elite que se julgue ela e só ela portadora da cultura. A comunicação em que ela implica há de ter na própria realidade o elemento mediador. O homem comum e o intelectual, mediados pela realidade de ambos, e "simpatizados", em torno dos objetos, fazem assim, a intercomunicação que é a própria democratização da cultura.

(6) - Kahler, Erich. *A História Universal do Homem*.

(7) - Gilberto Freyre.

(8) - Prof^o Dulce Dantas.

(9) - Gray, William. *L'enseignement de La Lecture et de L'écriture* - Unesco.

(10) - O professor Luiz Costa Lima, da equipe do SEC, vem fazendo análise destes textos, sob vários critérios.

(11) - Prof^o Gilson Amado. Universidade do Ar - TV Continental - Rio.

(12) - Subordinado ao MCP.

RESUMÉ

L'AUTEUR présente, dans ce travail, les fondements philosophique d'un nouveau système d'éducation d'adultes, fait par lui même. Son point de vue est strictement réaliste: la réalité est plus qu'objective, elle est aussi cognoscible. D'après l'auteur les choses se passent de telle façon que l'homme n'est pas seulement *dans* la réalité, mais aussi *avec* elle. "Conséquemment", dit-il, "l'homme est un être de relations, et pas seulement un être de simples contacts". Son aptitude à saisir la réalité fait de lui un être de simples contacts". Son aptitude à saisir la réalité fait de lui un être plutôt critique. Il est donc capable de distinguer ce que l'auteur appelle "les différentes orbites existentielles", en quoi faisant sa nature temporelle. L'homme est ainsi plus qu'un être de relations, parce qu'il est essentiellement un être historique.

Il passe après à une analyse du procès historique, que contient ce que nous pouvons appeler sa "théorie du transit". La société marche d'accord avec le temps. Le passage d'un temps historique particulier au suivant est, souvent, marqué de profondes contradictions qui surgissent du choc des nouvelles valeurs qui cherchent à s'affirmer

contre les anciennes valeurs qui echerchent leur propre préservation. C'est précisément ce qui arrive au Brésil d'aujourd'hui. Le pays passe d'une société fermée à une société ouvert. Un passage dont le point de départ est une société fondée sur l'esclavage, dont le centre des décisions économique et culturelle était hors du territoire du pays, une société qui était en fait l'objet et non proper destin historique, sans un peuple, sans une vie urbaine significative et avec des index éffrayants d'analphabétisme.

Le plus grand défi de l'éducateur brésilien est desmontrer que - cette ouverture de la société brésilienne est maintenue par un procédé progressif de démocratisation fondamentale, dans l'expression de Mannheim. Cela signifie l'éducation des populations pour de Mannheim. Cela signifie l'éducation des populations pour qu'elles devien nonl conscientes de leur proper état' ce qui revient àdire que ce qui est le plus nécessaire est une éducation pour le développement sócio-économique. du Brésil. Une éducation dans la quelle des fafits comme la démocratisation, les réformes sociales si necessaires et urgente, ne peuvent pas être cachés.

Le système de l'auteur est né pour reprendre à

Conscientização e Alfabetização

Le système de l'auteur est né pour répondre à Ce défi. Son expérience prolongée avec des travailleurs et paysans du Nordeste du Brésil l'a amené à découvrir une méthode d'alphabétisation, dans la quelle les analphabètes prennent d'abord conscience de leur propre réalité, à travers une discussion détaillée mais de leurs problèmes socio-économique. Seulement après on leur fera apprendre à lire et à écrire des mots intimement liés à ces problèmes. Une pédagogie entièrement fondée sur un dialogue ouvert avec les analphabètes et dont l'objectif est de leur faire se motiver eux-mêmes et, par cela, de s'éduquer.

Suit l'appréciation du travail de l'équipe de

L'Auteur dans Service de perfectionnement de l'Université de Recife, dans une tentative de montrer comment certaines techniques linguistique et psychologique ont été employées, avec le but de simplifier et de réduire le nombre de mots nécessaire pour faire comprendre le mécanisme de la syntaxe portugaise. Le résultat a été une alphabétisation en temps-récord de 30 à 40 heures de travail, après lesquelles l'adulte en plus de savoir lire et écrire, connaît mieux son propre monde, grâce aux discussions continues, mais libres, des problèmes politiques, sociologiques et culturels abordés pendant son expérience d'apprentissage.

ABSTRACT

IN THIS PAPER the author lays the philosophical foundations of a new system of adult education he has developed. His standpoint is a strictly realistic one, in which he affirms that reality is not only objective, but also cognizable. As he puts it, things seem to happen in such a way that man is not only *in reality*, but also *with it*. Hence, he says, "the being of relations he is, and not only (a being) of mere contacts". Man's ability to apprehend reality is of such a nature as to make him a predominantly critical being. He is thus able to distinguish what the author calls "different existential orbits" and in so doing he betrays his temporal nature. Man is thus more than a being of relations, because he is an essentially historical being.

From there the author goes into an analysis of the historical process in what we might call his *transition theory*. Society changes, as time goes by. The passage of one particular historical time onto the next is often marked by profound contradictions which stem from the clashing of newly emergent values that seek to affirm themselves against old values that seek their own preservation. This is precisely what is happening to Brazil nowadays. The country is undergoing a transition from the closed society it used to be to an open one. A transition whose starting phase is a society based on slavery, with its economic and cultural center of decisions on the outside of the country's territory, a society which was actually object and not the true subject of its own historical destiny, without people, without any significant urban life and showing alarming illiteracy rates.

Brazilian educator's greatest challenge is then to see to it that this opening of Brazil's society is assured through a progressive process of

fundamental democratization, to use Mannheim's expression. And this means to educate the populations with a view to turning them conscious of their own status, which amounts to saying that what is most needed is an education for the socio-economic development of Brazil. An education in which facts like democratization and the badly needed social reforms are never to be averted.

The author's adult education system was born to meet this specific challenge. His long experience with laborers and Northeastern peasants led him to devise a method of literacy teaching in which the illiterate would firstly become aware of his reality, through a detailed but rather informal discussion of his own socio-economic problems, and only then start learning how to read and write words closely associated with these problems. A pedagogy entirely based upon a frank dialogue with the illiterates, in which the objective is to lead them to motivate themselves and from there to educate themselves.

A consideration of the work of the author's team at the Cultural Extension Division of the University of Recife is next presented in an attempt at showing how certain linguistic and psychological techniques have been used in order to simplify and greatly reduce the number of words actually needed to teach adults the syntactical mechanics of the Portuguese language. This way literacy has been taught in record times of 30 to 40 hours of work, after which the adult not only can read and write but also is capable of understanding his world better by means of the continuous but informal discussions of political, sociological and cultural problems he has been through during his learning experience.

JARBAS MACIEL

A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação

I - *Experiência do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife*

FUNDADO há pouco mais de um ano, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife – SEC, como é mais conhecido – foi testemunha do nascimento e da evolução extraordinariamente rápida de um método de alfabetização de adultos, o Método Paulo Freire, cuja repercussão de âmbito nacional, é já hoje do conhecimento de todos.

Extensão cultural, para nós que compomos a equipe de trabalho do Profº Paulo Freire e que estamos mergulhados numa intensa atividade de democratização da cultura no seio do povo, significa algo mais do que aquilo que lhe é em geral atribuído nos centros universitários da Europa e dos EE.UU. (1) . A *extensão* é uma dimensão da Pré-revolução Brasileira, desde que ela também – e não só o homem, na expressão feliz de Gabriel Marcel – é *situada e datada*. De fato, já não se pode mais entender, no Brasil de hoje, uma universidade voltada sobre si mesma e para o passado, indiferente aos problemas cruciais que afligem o povo que ela deve servir. Não é outro o significado

das palavras do Reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima na Portaria que criou, a 8 de fevereiro de 1962, o SEC: “... considerando que a ação da Universidade não se deve sobrepor ao processo de desenvolvimento, mas antes nele se inserir, proporcionando constante integração de professores e alunos na comunidade”. No momento atual que vive o Nordeste, não teria sentido uma universidade alienada ao processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, inautêntica e marginalizada. Para abri-la, para tirá-la de seu isolamento e inseri-la no trânsito brasileiro, para desmargina-la, enfim, surge a extensão cultural, assestando as suas baterias sobre os problemas mais urgentes do nosso hoje e do nosso amanhã. É neste sentido que ela representa uma contradição com a Universidade Brasileira mas, em realidade, reflete apenas um detalhe de uma contradição maior responsável pelo próprio processo histórico que estamos vivendo.

Por isso, entendemos que a verdadeira *praxis* da extensão cultural, entre nós, deva partir daí. Sua motivação afunda raízes na grande contradição da Universidade Brasileira que, entre outras coisas, põe em choque 1 % da nossa população com os 99% restantes, isolados na mais completa

cegueira espiritual e embrutecidos no abandono de uma forma de escravização social e econômica. Parece uma ironia que esses 99% do povo brasileiro devessem, mesmo alienados da Universidade, sustentá-la social e economicamente. Entretanto, assim o é. A *extensão*, por conseguinte, para ser verdadeiramente funcional, deve estar voltada para esses 99 % a imensa maioria do povo brasileiro – no sentido de saldar, simplesmente, uma pesada dívida que não é apenas acidental e nem recente, porque é uma dívida histórica. Quando fazemos extensão cultural nestes termos, estamos lutando inclusive contra os erros e os vícios de nosso passado colonial.

O papel do SEC da Universidade do Recife, assim *situado* e *datado* no panorama atual da realidade brasileira, é o de uma cunha na rachadura da Universidade, tendente a parti-la numa abertura cada vez mais ampla para os anseios, as necessidades e os problemas concretos da imensa maioria do povo. Temos a animar e a inspirar o nosso trabalho titânico, contra o indiferentismo e, às vezes, a hostilidade de pequeníssimas minorias altamente privilegiadas, a certeza de que, através da *democratização da cultura*, estamos contribuindo ativamente para o bem comum.

Interessou-nos, assim, começar realmente do começo. Num país como o nosso, caberia à Universidade, através da *extensão* e empenhada em democratizar a cultura, voltar-se inicialmente, com todas as suas forças, contra o *analfabetismo*. Esta experiência está fadada a ser uma constante dos chamados países subdesenvolvidos, como bem o demonstra a Universidade Popular “Nova et Vetera” de Yaundê, no Camerun (África)

(2) . Não foi outra a conclusão a que chegou, entre nós, em “A Questão da Universidade”, o Profº Álvaro Vieira Pinto, da Faculdade Nacional de Filosofia e do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros).

Foi esse, portanto – e ainda está sendo – o ponto de partida do SEC, ao lado de seu esforço em levar a Universidade a agir junto ao povo através de seus *Cursos de Extensão* (nível secundário, médio e superior), de suas palestras e publicações e, por fim, de sua “Rádio Universidade”. Todavia, o SEC não poderia fazer do Método de Alfabetização de Adultos do Profº Paulo Freire sua única e exclusiva área de interesses e de trabalho. A alfabetização deveria ser – e é – um elo de uma cadeia extensa de *etapas*, não mais de um método para alfabetizar mas de um sistema de educação integral e fundamental. Vimos surgir, assim, ao lado do *Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos*, o *Sistema Paulo Freire de Educação*, cujas sucessivas etapas – com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos – começam já agora a ser formuladas e, algumas delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda a tranqüilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular.

O Sistema Paulo Freire de Educação é, assim, na perspectiva que nos abre a filosofia desenvolvimentista nacional, uma das poderosas ferramentas da *praxis* que estava faltando ao ISEB, pois / que ambos – SEC e ISEB – se completam na fase atual da revolução brasileira.

A *primeira etapa* do Sistema – já formulada e, presentemente, em estágio experimental – é a de *alfabetização infantil*.

Fundamentação Teórica do Sistema

A *segunda etapa* do Sistema – fase atual de atividade do SEC – é a de *alfabetização de adultos*. Consta, em largos traços, de um método de alfabetização rápida (3), sem cartilha, sem o professor tradicional, fazendo utilização ampla de ajudas áudios-visuais (projeção fixa, atualmente) e da motivação a partir de situações existenciais dos grupos a alfabetizar, conscientizando pelo diálogo franco e informal. Parte, para isso, do levantamento do *universo vocabular* dos alfabetizandos, de onde são retiradas as chamadas “palavras geradoras” para alfabetização. Utiliza cerca de 8 “slides” (ou fichas projetadas em episcópio) para motivação e conscientização, e mais 8 ou 10 para a alfabetização propriamente dita.

A *terceira etapa* do Sistema – também fase atual de atividade do SEC, em experiência conduzida pela equipe da CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), em João Pessoa é o *ciclo primário rápido* (4). Nesta etapa, uma vez alfabetizado, o adulto começará a ler pequenas antologias de *textos reduzidos a universos vocabulares limitados* e a estudar em “pequenos manuais de capacitação cívica”, sugeridos pela equipe de CEPLAR, nos quais encontrarão noções básicas de legislação do trabalho, geográfica econômica, economia, sindicalismo etc. (5). Assuntos técnicos ligados às profissões e ocupações dos recém-alfabetizados serão incluídos nestes manuais, bem como noções de arte popular e folclórica (mamulengos, dramatizações, poesia nordestina popular). Será tentada a inclusão aí de *reduções a vocabulários mínimos* das chamadas Ciências do Homem, assunto ao qual votaremos em detalhe mais adiante. Os

adultos, nesta etapa, serão encorajados a escrever pequenos “artigos” para seu próprio “jornal” (com o qual já está acostumado desde a 2ª etapa) e para pequenos “livros” escritos em conjunto intercambiados pelos diversos “círculos de cultura” do Estado, da Região e, mais tarde, do Brasil inteiro. Formar-se-ão, também, bibliotecas populares etc.

A *quarta etapa* do Sistema, juntamente com a anterior, marca o início da experiência de universidade popular propriamente dita, entre nós. Será a *extensão cultural* em níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário. Esta é fase de trabalho atual do SEC, mas atingindo clientela da área urbana recifense, de nível secundário em diante.

Para a instalação desta etapa e das seguintes – que constituem a Universidade Popular – serão aproveitados os “círculos de cultura” nos quais se fez a alfabetização e, aqui em Pernambuco, as Associações de Bairro e os Sindicatos Rurais, estabelecendo-se assim uma rede de pequenos “institutos de estudos brasileiros” (IPEBs) ligados à Universidade do Recife, que funcionarão como verdadeira universidade volante. Em Pernambuco, o SEC, o MCP (Movimento de Cultura Popular), a Promoção Social, o MEB (Movimento de Educação de Base) a AP (Ação Popular) e a SUDENE (Setor de Reformulação Agrária) mobilizam-se no sentido de instalar esta e as etapas anteriores do Sistema.

A *quinta etapa* do Sistema – já esboçada com suficiente profundidade para

permitir a presente extrapolação—desembocará tranqüila e coerentemente no Instituto de Ciências do Homem, da Universidade do Recife, com o qual o SEC trabalhará em íntima colaboração.

A *sexta etapa* do Sistema – também já esboçada - desembocará tranqüilamente no Centro de Estudos Internacionais (CEI) da Universidade do Recife, órgão recentemente criado e que obedece à dinâmica e brilhante direção do Profº Vamireh Chacon. Nesta etapa, será realizada intensa transação com os países subdesenvolvidos, num esforço de integração do chamado Terceiro Mundo, conforme é do pensamento do Profº Vamireh Chacon.

II. *Fundamentação Teórica do Sistema*

O Sistema Paulo Freire de Educação está todo ele contido, em potencial, na primeira situação existencial projetada em “slide”:

“O Homem diante do mundo da natureza e do mundo da cultura”

As análises que se seguiram à confecção deste e dos demais “slides” utilizados na memorável experiência de Angicos (sertão do Estado do Rio Grande do Norte) revelaram que aí estavam contidos, sob a forma de *programação compacta*, os elementos fundamentais da *Lógica*, da *Teoria do Conhecimento*, da *Reflexologia*, da *Semiótica*, da *Filosofia da Educação*, da *Teoria da Comunicação* (Cibernética), da *Teoria do Aprendizado* e da *Linguística*.

Alguns desses campos são, ainda, tão recentes que qualquer coisa que se escreva está fadada a caducar em questão de meses, semanas até. Esta é uma experiência que a equipe do SEC tem tido ocasião de confirmar repetidas vezes.

Começaremos com algumas considerações sobre a teoria da comunicação aplicada à Sociologia, à Antropologia e à Educação.

1. *Comunicação e Antropologia Cultural*

Quando operamos o Sistema Paulo Freire de Educação, estamos lidando com a categoria social de COMUNICAÇÃO.

Quando lidamos com a Geometria, por exemplo, usamos conceitos tais como “linha”, “ponto”, “figura”, “distância” etc., todos eles contidos na idéia geral de *extensão*. A uma tal idéia geral damos o nome de categoria, na terminologia filosófica. Assim, a categoria fundamental da Geometria é a de extensão.

A categoria fundamental dentro de que está mergulhado o Sistema Paulo Freire de Educação é a categoria sociológica e antro-po-cultural de COMUNICAÇÃO.

O homem, dotado de consciência que, entre outras coisas, reflete a realidade exterior, põe-se diante da natureza e a *conhece*.

Posto diante da natureza, o homem realiza a relação entre realidade interior (esfera lógico-psicológica) e realidade exterior (esfera cosmológica). É a relação sujeito / objeto, ponto de partida para toda e qualquer concepção do mundo.

Fundamentação Teórica do Sistema

A realidade exterior é não somente objetiva – isto é, independente do sujeito cognoscente – mas também vem a ser a fonte de todo o *conhecimento*. Este, por sua vez, é não somente objetivo, mas também possível.

Esta realidade exterior – a natureza, de que o homem faz parte – é uniforme, ordenada (se bem infinitamente diversificada), é cosmo e não caos, ordem e não desordem e seus nexos são sujeitos a leis.

A realidade interior – o mundo da consciência – também é ordem, também tem os seus nexos sujeitos a leis (as leis e os princípios lógicos).

A relação sujeito / objeto, de que nasce o *conhecimento*, só é possível graças à correspondência entre *nexo cosmológico* (objetivo) e *nexo lógico* (subjetivo) .

Os nexos lógicos são os chamados primeiros princípios (de *identidade*: $p = p$; de *contradição*: $-(p. - p)$ e do *terço excluído*: p ou $- p$) e as categorias (6), que representam o material com que se constrói o edifício do pensamento.

Ora, o homem é um ser de relações. Posto diante da natureza, que ele conhece o homem está diante de *outros homens* com os quais se *comunica*.

Entretanto, ele não somente conhece a natureza mas, também, age de volta sobre ela, dialeticamente, transformando-a, conquistando-a através do *trabalho*.

A partir daí surge a esfera da *cultura*, estudada pelas ciências do homem.

Por sua vez, a esfera da cultura passa a agir de volta, dialeticamente, sobre a *consciência*, através do *trabalho*, ampliando-a, enriquecendo-a, desafiando-a, estimulando-a, movendo-a e instrumentalizando-a, desenvolvendo no homem, assim, o seu *segundo sistema de alfabetização* (7). É pelo

trabalho que o homem aguça e aprimora a inteligência.

Sozinho, o homem ainda não estaria fazendo *cultura*.

Posto diante de outros homens, com os quais está em relação, o homem *comunica* a transformação que operou sobre a natureza, “fazendo” só então e a partir daí *cultura* propriamente dita.

Sem *comunicação*, entre seres humanos, não pode haver *cultura*. A comunicação é o sopro que dá vida à cultura.

Colocado, isoladamente, frente à realidade objetiva e aos outros homens, o homem conhece: este é o conhecimento subjetivo. Ao comunicar este conhecimento, que também é uma forma de transformação da natureza – isto é, a natureza voltando-se sobre si mesma através da consciência – o homem “faz” *educação*.

O conhecimento após a comunicação torna-se *conhecimento objetivo* e é também, cultura.

O conhecimento subjetivo, típico da atitude do homem isolado diante da realidade exterior, não é propriamente cultura, desde que não se deu ainda a *comunicação* com outros seres humanos.

Transferir conhecimento objetivo de homem para homem, ao longo do tempo, isto é, de geração a geração, ou seja, transmitir cultura é “fazer” *educação*.

A Filosofia da Educação é, entre outras coisas, o estudo deste processo de *transferência* ou transmissão da cultura, e a teoria e prática da *comunicação*, que a torna possível.

Dáí dizermos, inicialmente, que, ao operarmos o Sistema Paulo Freire de Educação, estamos lidando com a categoria sociológica e antropo-cultural de *comunicação*.

A comunicação admite *graus*. É válido falarmos numa gradação de variabilidade da comunicação entre os seres humanos, como é válido falarmos nos *canais* da comunicação. Estes graus de variação da comunicação ocorrem tanto num determinado canal ou grupo de canais de comunicação, como em função do maior ou menor número de canais utilizados na comunicação. Um professor, por exemplo, pode comunicar muito ou pouco em suas aulas.

O grau máximo de comunicação é o *amor*.

Não é outra coisa o que a sabedoria popular quer significar, quando diz que “o amor não conhece fronteiras”.

A comunicação, que, tomada em sentido mais geral, não é privativa do homem, existindo também no mundo animal (8), pode independe até – e freqüentemente o faz – da dimensão de racionalidade (9). O amor – forma mais elevada de comunicação possível – explica tanto o instinto maternal de uma leoa selvagem quanto o mistério do Sermão da Montanha.

De fato, o maior exemplo histórico do grau máximo de comunicação entre seres humanos foi o Cristo. Observe-se como Ele comunicava a simples pescadores rudes e aos humildes de seu tempo a mais profunda mensagem e o mais elevado código de conduta de que tem notícia a história do gênero humano.

Dado que a comunicação admite graus e tem, no amor, o seu grau máximo e porque representa, por assim dizer, a vida da cultura a qual, transmitida de geração a geração, vem a ser a educação, é válido perguntar que significação o amor – assim entendido – tem para a educação.

O significado que o amor – ou, também, a tendência a operar formas cada vez mais elevadas de comunicação tem para a educação é a *democratização da cultura*.

A democratização da cultura é, antes de tudo, um ato de amor. Amor incondicional a todos os seres humanos.

Baseia-se nos seguintes postulados fundamentais:

I) a *igualdade ontológica de todos os homens*. Os homens são todos iguais diante da natureza. Os homens são todos iguais diante dos outros homens. Os homens são todos iguais diante do conhecimento. Os homens são todos iguais diante dos canais de comunicação. Os homens são todos iguais diante da cultura. Os homens são todos iguais diante do trabalho. Os homens são todos iguais diante do Cristo.

Para Mannheim (10), a “igualdade essencial de todos os seres humanos é o primeiro princípio fundamental da democracia”.

II) a *acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura*. Todos os homens têm o mesmo direito de acesso ilimitado ao conhecimento e à cultura. Não há razão ontológica que possa justificar a limitação a certos seres humanos ou grupos de seres humanos (as elites, por exemplo) da abertura a certos canais de comunicação (ler, escrever, literatura, teatro, convívio universitário etc.) e do franqueamento a certos tipos de conhecimento. O conhecimento e a cultura pertencem por igual a todos os homens e são ilimitadamente acessíveis a toda humanidade, desde que, através da própria *democratização*,

Fundamentação Teórica do Sistema

sejam franqueados a todos os homens, independentemente de raça, cor, classe social, credo etc., *todos os canais de comunicação aos quais têm igual e inalienável direito.*

III) a *comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.* Não há limite possível ao grau de comunicação de conhecimento ou de transmissão da cultura. Há um grau máximo da comunicação – o amor – mas este é, de si mesmo, ilimitado e inesgotável. Não pode haver limites à comunicabilidade do conhecimento e da cultura: o que há são “arestas”, diferenças pessoais mesquinhas e deformantes entre os seres humanos, pequenos e grandes ódios – esses verdadeiros “zeros” da comunicação – enfim, pouco amor ou ausência dele. Quando um professor alega, por exemplo, que não pode ensinar os fundamentos da Antropologia Cultural a simples homens do povo – operários etc. – a culpa lhe cabe, unicamente, e não a eles, pois que não foi capaz de apropriar-se dos *canais comuns* de comunicação entre ele mesmo e os operários, mediante um ato de amor, dando-lhes os que lhes faltavam e tomando-lhes os que não tinha, num profundo voto de humildade e de crença na pessoa humana, de onde nasce o verdadeiro e invencível espírito democrático.

Dado que a *democratização* depende, como todo fenômeno cultural, da *comunicação*, e que esta, por sua vez, admite graus, é válido perguntar se aquela também admite graus.

A *democratização da cultura*, de fato, admite graus.

O grau máximo de democratização possível é o Cristianismo. Daí, o seu caráter essencialmente revolucionário. Deve partir

daí a verdadeira *praxis* cristã.

O homem, diante da natureza, que ele conhece, está inserido na posição de *sujeito*. Mas, como vimos, está diante, também, de outros homens – isto é, de outros tantos *sujeitos* – com os quais está em relação, com os quais se intercomunica e, acrescentemos agora, *aos quais deve, para isso, amar.* É este o significado antropológico do “ama i-vos uns aos outros” do Cristo.

Assim, o homem, diante da natureza e dos outros homens, na posição de *sujeito cognoscente* e, através do trabalho, *criador*, deve respeitar o direito sagrado que cada um dos outros homens tem de ocupar a posição de *sujeito criador*. O homem não pode, a partir de uma posição de *sujeito*, fazer de outro homem – ou de outros homens – *objetos* de suas ações. Seria violar o postulado fundamental da igualdade ontológica de todos os seres humanos. Além disso, seria violar a própria categoria fundamental sócio-antropo-cultural da comunicação. Não haveria comunicação, mas, na expressão feliz do Prof^o Paulo Freire, comunicados, comandos, impostos violentamente sobre o homem-objeto. É este o significado antropológico da *exploração do homem pelo homem*: um reduzir o homem à categoria de objeto, um destruir a vida mesma deste homem, da própria sociedade, um isolá-lo, um aliená-lo, através de um aleijamento da pessoa humana livre e criadora, impedindo que ele seja, de fato, um ser de relação. Impedindo, em verdade, que ele seja *homem*. Destruindo a comunicação, a exploração do homem pelo homem destrói o amor, implantando uma relação falsa e odienta entre os seres humanos. É por isso

mesmo e acima de tudo, anti-cristã.

Há outros exemplos igualmente significativos de formas odientas de relação entre seres humanos, os quais terminam, de maneira ou de outra, por reduzi-los à semi-animalidade ou a formas de alienação profunda.

Observe-se, a propósito, o problema das hierarquias. Há hierarquias autênticas e as hierarquias falsas, estas últimas, por isso mesmo, fadadas ao desaparecimento pela decomposição espontânea ou forçada pelas circunstâncias. A hierarquia falsa é aquela em que não há, de fato, comunicação. A hierarquia militar tradicional representa bem um tipo de hierarquia falsa, porque não-comunicante. Não há, em realidade, comunicação entre o capitão e o sargento, entre este e o soldado. Há comunicados ou comandos (11). Observe-se, além disso, como a presença do exército, na sociedade humana, é um fato-anti-natural. Para que servem, em última análise, os exércitos senão para que os homens se mantêm uns aos outros na guerra? A guerra é um fato anti-natural na sociedade humana.

Se o *ódio* é o grau mínimo de comunicação entre seres humanos.

A Humanidade não pode deixar de olhar para o dia – não interessa quão longínquo possa estar – em que reinará a *paz* definitiva na Terra.. Então, não mais será preciso aos homens armarem-se, mas ararem-se, através da instrumentalização e do enriquecimento interior que a educação, através da democratização da cultura, pode e deve lhes dar.

Entretanto quão diversa é, por exemplo, a hierarquia Cristã! Uma hierarquia verdadeira, porque comunicante, intercomunicante, onde não há comunicados mas sim comunicação, onde não há o automatismo ou a indiferença desumanizada do exército, mas o amor que leva, que liberta e que respeita a pessoa humana, livre, dona de si mesma e de suas ações, responsável pelos seus atos, desalienada, enfim.

Significativamente, os exércitos destroem e são destruídos, passam com o tempo e a História. Mas a Igreja fica...

A *acessibilidade* do conhecimento e da cultura é limitada, mas ela também, admite graus.

Dentre os “departamentos” da cultura, uns são mais, outros menos acessíveis ao povo.

A *arte* é o departamento de máxima acessibilidade da cultura. Muito antes de fazer ciência, por exemplo o povo cantou, dançou, fez escultura, pintura, poesia e música. Observe-se como, ao tentar fazer ciência, o povo revela-se portador de uma consciência e de um comportamento, diante da natureza, essencialmente ingênuo e mágico.

A arte acha-se mais diretamente vinculada ao mais humano e maior dos canais de comunicação – a afetividade – através de seu conteúdo de emoção, de sentimento, de amor, enfim. O *artista*, além disso, na posição de *sujeito criador*, recria o mundo, transfigurando-o através da beleza. Trabalha, a seu modo, a natureza, depois de conhecê-la e, posto que está diante dos outros homens, com os quais está em relação e com

Fundamentação Teórica do Sistema

os quais se comunica, o artista faz com que a cultura se volte dialeticamente sobre a consciência, enriquecendo-a. A linguagem, por exemplo – principal canal de comunicação e de transmissão do conhecimento e da cultura – deixa de ser meramente um sistema de sinais para ser o meio sensível de uma forma de Arte, o veículo da criação estética, numa palavra, deixa de ser meramente *linguagem* para ser *Literatura*.

A Arte, por conseguinte, é talvez o mais preferível dos veículos da democratização da cultura e, de todas as artes, é o *teatro* a que mais comunica, dado que representa uma síntese harmoniosa e orgânica – isto é, é *mais* do que mera soma – de todos os canais de comunicação possíveis.

Entretanto, não é esta a única razão para preferirmos o teatro às demais formas de Arte isoladas. Em realidade, o teatro contém, dentro de si, todas as esferas da interação entre o homem e a natureza, entre o homem e o conhecimento e a cultura, entre o homem e a educação, entre o homem e a própria democratização da cultura e da educação. A etapa atual de nosso trabalho no SEC – alfabetização de adultos – surgiu não como uma fórmula implantada arbitrariamente de cima para baixo, a partir de nossos gabinetes, mas como uma resposta a um desafio concreto. Ao crescer o método de alfabetização do Profº Paulo Freire e ao tornar-se num verdadeiro sistema de educação, desembocando tranqüilamente numa autêntica universidade popular através da *extensão cultural transitiva* – isto é, inserida no *trânsito* brasileiro – começamos a abrir novas frentes de trabalho nos mais variados departamentos

do conhecimento. Foi assim que, na atual fase de alfabetização, como veremos mais adiante em maior detalhe, encontramos ampla aplicação da Lógica e da Logística na análise do material e das situações encontradas e na etapa seguinte (a 3ª- *ciclo primário*). Vimos, entre outras coisas, como o *axioma de redutibilidade* de Bertrand Russel, desenvolvido em sua “Introdução à Filosofia Matemática” e nos memoráveis “Principia Matemática” (12), juntamente com o conceito e a técnica lingüística dos chamados *vocabulários mínimos* das ciências, desenvolvidos em “O Conhecimento Humano seus objetivos e seus limites”, vinham em nosso auxílio não só para explicar a grande originalidade do método de alfabetização de adultos do Profº Paulo Freire – precisamente aquilo que o fazia superar a cartilha e obter a alfabetização em tempo “record” de 28 a 40 horas – como também para servir de poderosas ferramentas na formulação e realização das etapas seguintes do Sistema até à universidade popular. Isso tudo será explicado em detalhe mais adiante. Por enquanto, baste-nos comentar que, ajudados pela equipe da CEPLAR (Campanha de Educação Popular – Estado da Paraíba, João Pessoa), aceitamos a sua excelente sugestão de que a *etapa de educação primária* deveria toda ela girar em torno de um *livro*, que seria uma antologia, uma espécie de “manual de capacitação cívica”. O homem, depois de alfabetizado, está em condições de ler e escrever. Se a cartilha havia sido totalmente eliminada, tendo sido colocados em seu lugar bilhetes e cartas escritas pelos próprios adultos de outros círculos de cultura, além de um “jornal” – o “Páu de Arara” em Angicos –

redigido com material criado por eles mesmos, agora se fazia necessária a utilização de seu novo instrumental intelectual através de um livro bem *programado* que mantivesse e garantisse a continuidade do processo de educação integral. Significativamente, a equipe da CEPLAR escolheu para tema do primeiro “manual de capacitação”, o título sugestivo e profundamente bem intuído, como veremos logo a seguir, de “Força e Trabalho”. (13)

De fato, a etapa anterior havia toda ela girado em torno da relação sujeito/objeto, em seus múltiplos aspectos. O homem diante da natureza. A natureza agindo sobre a consciência, impressionando-a, estimulando-a, desafiando-a. O conhecimento.

A etapa seguinte deveria, então, girar toda ela ao redor do movimento de retorno: a consciência agindo de volta, dialeticamente, sobre a natureza, transformando-a, conquistando-a. O trabalho.

Na *segunda etapa* (alfabetização), o “leit-motiv” é o conhecimento, se bem que este não surja isolado, mas complementado com as reduções aos vocabulários mínimos VERBAIS das chamadas Ciências do Homem (Antropologia Cultural, Sociologia, Política, Geografia Humana e Econômica etc.).

Na *terceira etapa* (educação primária), o “leit-motiv” é e só poderia ser o trabalho, não isolado, mas complementado com as reduções aos vocabulários mínimos – agora não mais simplesmente em forma verbal, uma vez que os adultos já sabem ler, mas ESCRITOS – das Ciências do Homem (incluindo a filosofia do desenvolvimento, SUDENE etc.).

Ora, dar-lhes unicamente para ler textos *programados* (pela nossa equipe, a da CEPLAR ou outra qualquer equipe) seria pouco. Desta maneira, fomos levados à conclusão de que deveríamos desenvolver a técnica de redução a vocabulários mínimos de modo a aplicá-la eficientemente à redução de textos originais da Literatura-Brasileira e, mais adiante, da Literatura Universal.

Surgiu, assim, um dos campos mais novos, mais urgentes e mais fascinantes da atividade do SEC na construção do novo Sistema de Educação: o da *Teoria e Prática da Redução de Textos a Universos Vocabulares Limitados*, em função dos universos vocabulares dos adultos recém-alfabetizados.

Estes poderão ler não somente seus “manuais de capacitação” – “Força e Trabalho”, por exemplo - mas também “Os Sertões” (2.^a parte) de Euclides da Cunha, “Os Capitães de Areia” de Jorge Amado, “Menino de Engenho” de Lins do Rego, alguns “Sermões” de Vieira etc., reduzidos todos eles a universos vocabulares limitados a 500, 1.000 ou 2.000 palavras.

Pois bem, é fácil de ver como, num plano de educação de adultos como este – um plano essencialmente *de emergência*, na expressão do Prof^o Jomard Munir de Britto, da equipe do SEC – estamos diante de homens analfabetos, semi-analfabetos e recém-alfabetizados. Assim, ocorreu-nos a idéia de que seria preciso reduzir talvez de maneira muito especial os textos utilizados para o teatro. Em conversa com o dramaturgo Ariano Suassuna (14) tivemos nossa atenção dirigida para o *teatro medieval* cujos textos, segundo ele, eram reduzidos a

Fundamentação Teórica do Sistema

meros “roteiros” ou “esboços”, em tomo dos quais os atores improvisavam ampla e livremente. Observe-se, por outro lado, a equivalência das duas situações: a dos nossos adultos analfabetos e recém-alfabetizados e a do povo na Idade Média, em sua maioria iletrado! Pareceu-nos imediatamente que devíamos aproveitar a experiência medieval e, baseados num excelente precedente, atualizar esta técnica teatral à base de *nossos* achados e de nossas pesquisas de redução a *vocabulários mínimos* e a *universos vocabulares limitados*.

De fato, o Prof^o Paulo Freire acredita ser o teatro elemento de fundamental importância na aplicação da 3^a etapa e das etapas seguintes. Não somente o teatro, mas este que teatro viemos de descrever. Suas experiências verdadeiramente pioneiras neste campo datam de 1955 quando, juntamente com Ariano Suassuna, faziam no SESI um teatro popular autêntico. Ariano traduzia e adaptava, entre outros, Moliere, que os operários do Recife realizavam com um rendimento artístico assombroso. Cremos estarem lança das aí, com uma considerável experiência humana, as bases para a prática de um teatro cada vez mais participante e comunicante.

O Sistema Paulo Freire de Educação, que prevê a utilização de todos os canais possíveis de comunicação, conduz a uma série de fatos novos. O professor tradicional, por exemplo, é substituído por um “coordenador” de debates cuja função é, pelo diálogo franco, informal e sincero, retirar das situações compactamente programadas nos “slides” – e, no futuro, em filmes e na TV – todo um *complexo de informação* ligado, através das reduções a

vocabulários mínimos, ora à Antropologia Cultural, ora à Sociologia, ora à Geografia Humana etc. Assim, a sala de aula cede lugar a um “círculo de cultura” e a aula tradicional a um “debate” democrático e espontâneo. Acima de tudo agradável e autêntico. Este círculo de cultura, então, pode transformar-se num *teatro*, em que palco e platéia se fundem num todo intercomunicante. Ou, si se quiser proceder gradativamente, pode-se manter a estrutura palco-platéia e acrescentar um “coordenador de debates” agora transfigurado num personagem fantástico ou mítico – o “Amarelinho” dos sertões nordestinos, tão querido de Ariano Suassuna e já utilizado numa de suas peças – cuja aparição, de tempos a tempos, para precipitar um comentário ou um diálogo com a platéia, tomar-se-á recurso técnico constante e central. Desta maneira, estaremos dando ao teatro o canal de comunicação que estava faltando: ao lado do que *vém* do palco para a platéia, ter-se-á o que *vai* de volta, da platéia para o palco. Isso que é possível fazer com o teatro, diretamente, não o é com o Cinema, com o Rádio ou com Televisão.

A *comunicação e a democratização da cultura* explicam, em termos objetivos, a questão da *cultura popular*.

Para isso – e a esta altura – não mais partiremos do homem posto diante da natureza, mas do *homem posto diante da cultura*.

Toda a cultura é uma só, em condições “normais” de comunicação, ou de comunicabilidade entre os seres humanos. Por

condições “normais” de comunicação, ou de comunicabilidade entre os seres humanos queremos significar que são respeitados os postulados fundamentais de igualdade ontológica de todos os homens, de acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura e de comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura .

Numa sociedade de classe, a cultura se ressent de um caráter de classe. Há, então, de fato, uma “cultura de elite” e uma “cultura do povo”. Estas “culturas” estão distanciadas tanto quanto for a carência dos meios de comunicação e a deficiência ou ausência da democratização destes meios.

Cultura popular é todo o processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível “anormal” e anti-natural entre as duas “culturas”, através da abertura a todos os homens – independentemente de raça, credo, cor, classe, profissão, origem etc. – de todos os canais de comunicação.

“Fazer” cultura popular é, assim, democratizar a cultura. É, antes de tudo, *um ato de amor*. É condição para uma *praxis* cristã.

A relação entre *educação* e *cultura popular* salta clara, também, à luz desta análise.

O homem, “fazendo” cultura, comunica e transmite conhecimento de geração a geração. Radica aí, precisamente, o caráter ideológico fundamental de todo processo educativo.

Podemos definir, então, *educação* em termos de nossas análises anteriores: a *instrumentalização* do homem, pela democratização da cultura. Instrumentalizar

significa fazer a abertura, aos homens, de todos os canais de comunicação, em todos os graus e formas possíveis, aos quais têm igual e inalievável direito. O homem, instrumentalizado pela educação, está apto a continuar a educar-se a si mesmo e por si mesmo no contato com a cultura e com os outros homens, aprendendo a conduzir-se a si mesmo, a ser sujeito de si mesmo, a desalienar-se enfim. É, só então e a partir daí, pessoa humana, livre e responsável pelos seus próprios atos, inserida *no trânsito*, como diria o Prof^o Paulo Freire. É, só então e a partir daí, um verdadeiro cristão.

Dizemos, então, que o homem se *conscientiza*.

O Sistema Paulo Freire de Educação nos dá um excelente exemplo de “feedback” (retro-alimentação) num “sistema” social: se o homem se instrumentaliza através da democratização da cultura, a instrumentalização do homem, por sua vez, funciona como uma ferramenta para a própria democratização da cultura. Estabelece-se, assim, dentro do *trânsito* atual brasileiro – que podemos visualizar como um “sistema” de forças, um sistema de contradições internas e externas – um *subsistema auto-regulado* (o Sistema Paulo Freire de Educação), advindo deste fato o seu imenso poder como uma arma invencível da Pré-revolução Brasileira.

Creio ser este o grande significado social do Sistema Paulo Freire de Educação. É, ele mesmo, uma *fase* do processo histórico brasileiro. Daí a sua capacidade impressionante de empolgar as pessoas que têm travado contacto com o trabalho do SEC da Universidade do Recife. É que o Sistema é, ele mesmo, um

Fundamentação Teórica do Sistema

um sistema altamente intercomunicante. Uma vez posto a funcionar, não para mais, é processo irreversível e que, dada a sua grande *objetividade*, independe da atuação isolada dos indivíduos que o apliquem ou o queiram deformar.

Dentro das imensas perspectivas de recuperação do nosso homem que o Sistema abre – remissão sem doações não mais se pode entender *cultura popular* que não faça a abertura dos canais de comunicação, isto é, que não instrumentalize o homem, primeira e concomitantemente, através da educação agora já democratizada. O homem se educa, se conduz e passa a participar ativamente, criadoramente, no processo da cultura. Opera, agora conscientizado e de maneira consciente, a natureza e os outros homens, com os quais está em relação dialógica, transformando-a, transformando-os e transformando-se, comunicando e comunicando-se. Enfim, é sujeito criador, é pessoa humana no mais alto sentido da expressão.

2. Lógica e Teoria do Conhecimento

Há alguns aspectos do Sistema que fornecem campos vastíssimos para a aplicação das modernas conquistas da Lógica e da Teoria do Conhecimento.

Para fixar idéias, lançaremos mão de um modelo altamente simplificado e, de vários modos, arbitrário, ao qual chamamos de *série lógico-gnoseológica*: (objeto) – (realidade) – (sentidos) – (realidade interior) – (sensações) – (percepções) – (apreensão) – (conceituação) – (juízo) – (raciocínio) – (verbalização) – (argumentação) – (conhecimento objetivo).

Temos aí toda a estrutura lógica apofântica, para começarmos, a qual se baseia nas chamadas *três operações do pensamento*:

1) a *apreensão*: operação mental de formação do conceito ou idéia, verbalizado no termo (ou palavra) ;

2) o *juízo*: o ato de afirmar as apreensões entre si – através da utilização do verbo *ser*, único verbo lógico de que todos os demais se derivam – ato esse verbalizado na proposição (ou sentença) ;

3) o *raciocínio*: operação mental de articulação ou composição dos juízos entre si, mediante as conectivas – em número de 6 “primitivas”: *não* (negativa) , *e* (copulativa), *ou* (disjuntiva) , *ou ... ou* (exclusiva), *se ... então* (condicional) e *se e somente se* (bicondicional), conectivas essas de que todas as demais conjunções se derivam – operação verbalizada na argumentação (ou demonstração) .

Observa-se que o termo final da série lógico-gnoseológica é o conhecimento objetivo, o qual só é possível após a verbalização. Vimos como a verbalização – cujo produto acabado é a *linguagem* – é o veículo da comunicação e seu canal mais importante. É através deste canal de comunicação que o homem transmite cultura de geração a geração, isto é, *educa*.

Num estágio primitivo de civilização, em que a *técnica* envolve apenas conhecimentos rudimentares da natureza das coisas e dos fenômenos – conhecimentos esse fáceis de intuir por serem mais acessíveis ao homem, razão por que, neste estágio, não há *técnica* propriamente, mas *artesanato*, dado que a arte é forma mais acessível de conhecimento – é possível a transmissão da cultura, ou seja, a

educação pela *tradição oral*. Pela linguagem verbal unicamente. Quando a técnica passa a exigir conhecimentos mais profundos, para o que o homem se pergunta os “comos” e os “por quês” da natureza das coisas e dos fenômenos, isto é, quando nasce o conhecimento científico propriamente dito – conhecimento a partir das causas, sistemático, rigoroso, coerente, encadeado, geral e universal – já não é mais possível a transmissão da cultura (educação) pela tradição oral, e se faz imperiosa a aquisição da *linguagem gráfica*, escrita e lida.

A linguagem, pois, verbal e gráfica, se faz o veículo do mais importante canal de comunicação de que dispõe o homem no seu esforço de transmitir a cultura de geração a geração, ou seja, no seu esforço de educar os seus semelhantes e os seus descendentes. É este o vínculo poderoso que liga a linguagem à comunicação. Se, anteriormente, dissemos que não seria possível cultura sem comunicação, já agora podemos ir mais adiante e dizer que *sem linguagem não é possível comunicação e, por conseguinte, tampouco é possível a cultura*.

Resulta claro, ademais, que, sem linguagem, não é possível educação.

É este o vínculo poderoso que liga a linguagem à educação. Não foi outra a razão por que acreditamos estar na linguagem - do ponto de vista da Lógica, da Semiótica e da própria Lingüística – um dos campos mais vastos para a pesquisa ligada ao desenvolvimento do Sistema Paulo Freire de Educação.

A Lógica – seja ela a “clássica” ou a “moderna” – preocupa-se, como objeto imediato de suas investigações, com a vinculação que liga as chamadas *operações*

fundamentais do pensamento e os seus *correspondentes verbais*. Aquelas, “materializadas” nestes, constituem a *linguagem*. É este o ponto de vista da Lógica quanto à linguagem.

Mas não é só isso. A correspondência que liga os termos (ou palavras), as proposições (ou sentenças) e os argumentos (ou “provas”) aos *objetos* da realidade exterior (ou, se for o caso, a suas *relações*) reflete e demonstra o paralelismo fundamental que existe entre pensamento, de um lado, e realidade exterior, do outro. E não somente paralelismo, mas também – e principalmente – reciprocidade dialética concomitante. É este o ponto de vista estritamente gnoseológico da linguagem.

Não é outra coisa senão a confirmação desse paralelismo e dessa reciprocidade entre pensamento, linguagem e realidade exterior o que a lógica aristotélico-tomista faz ao enunciar a lei segundo a qual “a idéia não deve conter em sua compreensão nenhum elemento contraditório”, o que equivale a dizer que a impossibilidade física implica na impossibilidade lógica e vice-versa. Há, entre outros, os exemplos clássicos do “círculo quadrado” e do “número limitado”, ou, se se quiser o exemplo moderno da possibilidade lógica de uma *quarta* dimensão que, posteriormente, foi confirmada pelas experiências que indicaram e demonstraram a validade da Física do “continuum” espaço-tempo de Einstein.

É a partir, ainda, deste paralelismo que a lógica apofântica postula podermos raciocinar sobre a expressão verbal do pensamento como se estivéssemos raciocinando sobre o próprio pensamento, “por causa de sua estreita interdependência” (15).

Fundamentação Teórica do Sistema

Por isso, a Lógica não separa nunca o pensamento da sua expressão verbal. Pensamento e linguagem são inseparáveis. O estudo dos fatos da linguagem é, também, o estudo dos fatos do pensamento. Uns não podem ser reduzidos totalmente aos outros, pois que se completam dialeticamente formando um todo indissolúvel. Tem suas raízes aí a tendência da Lógica moderna em substituir os termos e as proposições por símbolos, à maneira dos “sinais de quantidade” da Matemática, como também as conectivas, que servem primariamente à função de articulação ou ligamento dos argumentos, à maneira dos “sinais de operações”.

É assim que, analisando a linguagem natural ordinária, a Lógica descobre a presença de dois grupos de tamanhos muito desiguais, de palavras: de um lado, um reduzidíssimo grupo de palavras (as conectivas, os adjetivos indefinidos “todo” e “algum” e o verbo “ser”) responsável pela forma, pela “roupagem” ou estrutura do pensamento; do outro, um grupo imenso de palavras (as chamadas “partículas fáticas”) que designam os seres e seus atributos acidentais (qualidades, tamanhos etc.). O primeiro grupo, pequeníssimo em relação ao outro, contém as chamadas “partículas lógicas” e constitui, por isso, a chamada *linguagem lógica*. É esta a responsável pela forma ou – “fôrma” através do qual o pensamento, verbalizando-se, adquire “forma” – do pensamento.

A Lógica Formal é o estudo da *linguagem lógica*.

A linguagem fática (que contém palavras como “Maria”, “belota”, “voto”, “pão”, “Angincos”, “favela”) contém, na Língua

Portuguesa, cerca de 200.000 palavras e é responsável pela matéria ou conteúdo - que o pensamento comunica.

O conhecimento científico, que registra, objetivamente, os achados e as descrições da Ciência, utiliza um terceiro tipo de linguagem, a *linguagem discursiva*, misto das outras duas. A linguagem discursiva, é causal, sistematizada, coerente, encadeada, geral e, universal e, em geral, varia de ciência para ciência.

O *vocabulário lógico* é o menor de todos: compõe-se de cerca de 10 palavras.

O *vocabulário ordinário*, isto é, da linguagem comum natural, é o maior de todos: compõe-se na Língua Portuguesa, como já dissemos, de cerca de ... 200 . 000 vocábulos.

O *vocabulário discursivo* é intermediário entre os dois outros . Varia de ciência para ciência. O menor vocabulário discursivo é o da Matemática, porém é o mais rigoroso, sistemático, encadeado, geral e universal. Em seguida, vêm os vocabulários da Física, da Química, das ciências biológicas e, por fim, os das Ciências do Homem.

O vocabulário lógico está presente em todos os demais, servindo-lhes de base ao pensamento. É uma espécie de denominador comum dos vocabulários das ciências. Sua presença, como “espinha dorsal” destes vocabulários, se vê traída, por exemplo, pela frequência com que o sufixo *-logia* aparece em nomes de ciências: *sociologia*, *antropologia*, *biologia* etc.

Esta separação do vocabulário lógico do resto do vocabulário discursivo e do vocabulário ordinário foi a primeira grande

contribuição da Lógica Moderna.

Tem significação fundamental para o Sistema Paulo Freire de Educação.

Com ela ficou claramente demonstrado que era possível reduzir o vocabulário natural ordinário ao vocabulário lógico e, em seguida, re-encontrar este último diluído no vocabulário discursivo de qualquer das ciências. Esta redução foi o grande passo para a grande contribuição seguinte – talvez uma das maiores contribuições inúmeras da Lógica moderna. Coube fazê-la ao filósofo inglês Bertrand Russel, ao introduzir o chamado “axioma de redutibilidade” e, mais tarde, a idéia da redução a “vocabulários mínimos”.

É possível não somente separar o vocabulário lógico do resto do vocabulário de uma ciência, mas também efetuar a redução deste vocabulário discursivo a um *vocabulário mínimo*.

A *redução a vocabulários mínimos* é fundamental à compreensão do Sistema Paulo Freire de Educação. É esta a sua *técnica lingüística* por excelência.

Bertrand Russel define assim um *vocabulário mínimo*: “... um grupo de palavras que- têm as propriedades que a ciência atribui a seus termos fundamentais. Chamarei esse grupo de palavras de vocabulário mínimo, contanto que (a) todas as outras palavras usadas na ciência tenham uma definição nominal em termos desse vocabulário e (b) nenhuma dessas palavras iniciais tenha uma definição nominal em termos de outros vocabulários” (16). Em seguida:

“Tudo o que se diz numa ciência poderá ser dito por meio de palavras de um vocabulário mínimo” (17). E ainda: “toda ciência empírica...é um corpo de proposições entrelaçadas de vários modos e,

muitas vezes, encerrando um pequeno *núcleo de proposições básicas*, a partir das quais podemos deduzir todas as demais” (o grifo é nosso) (18).

O método de alfabetização de adultos do Sistema Paulo Freire de Educação realiza a redução do *vocabulário ordinário* da Língua Portuguesa a um vocabulário mínimo, com o que é possível alfabetizar um homem utilizando uma dúzia de palavras tão somente, a partir das quais este homem, após descobrir ele mesmo, através da aplicação da *maieutica socrática* pelo coordenador durante os debates, o mecanismo sintático da Língua Portuguesa – língua silábica – pois bem, a partir das quais ele descobre e recria por si só as milhares e milhares de palavras restantes.

De posse de um instrumental mínimo, o adulto re-encontra e redescobre *graficamente* a língua que, antes, conhecia apenas *verbalmente*.

A redução a vocabulário mínimo do *vocabulário discursivo* da Língua Portuguesa – metalinguagem em termos de que se faz a Gramática de nossa língua – está sendo formulada e deverá, uma vez completada, figurar nos “manuais de capacitação” da *terceira etapa* (educação primária). Consistirá principalmente de um vocabulário mínimo lógico elementar construído em torno de um núcleo básico de proposições que definem as categorias fundamentais e as relações de atribuição da estrutura sujeito/ objeto. Esta redução, enriquecida cada vez mais através das etapas que se sucedem, transformar-se-á, por fim, pela *extensão cultural* (nível superior) na redução da própria Lógica (clássica e moderna) a um verdadeiro vocabulário mínimo.

A motivação utilizada na aplicação da *segunda etapa do Sistema* (alfabetização de adultos) é feita através da redução dos

Fundamentação Teórica do Sistema

vocabulários discursivos da Antropologia Cultural, da Sociologia, da Política, da Geografia Humana e Econômica a seus núcleos de proposições básicas, a partir dos quais os adultos, uma vez instrumentalizados com as “ferramentas” mínimas destas ciências conceitos e categorias fundamentais podem analisar e interpretar suas próprias condições de vida, seus problemas, seus anseios, suas frustrações, seus fatalismos, seus erros, seus vícios, suas possibilidades e perspectivas para o futuro, sua significação para o *trânsito* brasileiro, sua força no processo de desenvolvimento etc.

Estas reduções a núcleos de proposições básicas têm sido feitas pela *programação compacta* – “encoding” e “decoding” – das fichas e “slides” que representam as situações sociológicas dos grupos de alfabetizados. Quer dizer, não foram ainda escritas e esquematizadas no papel. Uma das funções dos Cursos de Preparação de Alfabetizadores dados atualmente pelo SEC é habituar os candidatos a “lerem” corretamente as situações representadas por fichas e “slides” de experiências anteriores de alfabetização (como Angicos – Rio Grande do Norte, e João Pessoa – Paraíba), de modo a ensinar-lhes esses núcleos de proposições básicas das Ciências citadas.

Entretanto, reconhecemos que, das reduções a esses núcleos para as reduções a vocabulários mínimos propriamente ditos, vai apenas um passo. Uma de nossas tarefas mais urgentes será a de delinear, pelo menos, em grandes traços, uma *teoria e prática da redução do vocabulário das ciências a vocabulários mínimos*, com bases em nossas experiências concretas.

A redução da Sociologia a seu “vocabulário mínimo” e ao seu “núcleo de proposições básicas” já foi, praticamente, conseguida pelo Prof. Abdias Moura (19). Será utilizada principalmente na 4ª etapa (extensão cultural, níveis, secundário, médio e superior) e deverá desempenhar papel central e decisivo na preparação de alfabetizadores, dos coordenadores de debates, dos supervisores e dos professores, com a relação à instalação da universidade popular.

Seguir-se-ão outras reduções, como a do arcabouço lógico da Matemática (Geometria e Aritmética), da Geografia; da Economia; da Política e da Estética (aplicada principalmente ao teatro).

Ao lado desta tarefa, como já tivemos oportunidade de indicar, está a de reunir subsídios, a partir de nossas experiências, para uma *teoria e prática da redução de textos a universos vocabulares limitados* em função dos levantamentos previamente feitos dos universos vocabulares dos adultos, tarefa essa a que estamos presentemente dedicados no SEC da Universidade do Recife dada a sua grande urgência para a terceira etapa do Sistema.

Presentemente, estamos entregues à tarefa inicial de reunião e classificação de amplo material literário para redução, com a colaboração do Profº Luiz Costa Lima, da equipe do. SEC, incluindo poesia. Surgiu a possibilidade de compilar pequenas antologias de poemas que não precisam absolutamente de redução. Como também de trechos de Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Mário de Andrade e outros ... É o que vem demonstrando a análise das frases

coligadas, para efeito de levantamento de universos vocabulares – em Angicos, Natal (Rio Grande do Norte), Recife, Cabo, Tiriri (Pernambuco), João Pessoa e Campina Grande (Paraíba) e em Florianópolis (S. Catarina). Há, aqui, vasto campo de pesquisas literárias e lingüísticas originais.

Outro setor da Lógica moderna que está merecendo todo o nosso interesse é o da teoria da metalinguagem, que revive a teoria da suposição formal escolástica (*suppositio formalis*) e a da suposição material (*suppositio materialis*) (20). Sabe-se que o núcleo central do vocabulário filosófico é o que chamamos de vocabulário lógico. Como vimos, este se compõe de um número relativamente reduzido de palavras (as 6 conectivas primitivas, o verbo “ser” e os adjetivos indefinidos “todo” e “algum”). Sabe-se, também, que estas “partículas” podem ser *usadas* ou *mencionadas*.

Elas são usadas quando representam os nomes das entidades que designam:

“o cavalo é um animal”

Elas são mencionadas quando representam os nomes de si mesmas:

“cavalo” é um substantivo comum.

O uso das aspas para distinguir *uso* e *menção*, como nos exemplos dados, tornou-se prática hoje universalmente adotada em filosofia. Mas, uso e menção

têm uma conseqüência para nós fundamental, que é a de produzir *dois* tipos de linguagem: a “objeto-linguagem”, comum, usual, e a linguagem desta linguagem, ou “metalinguagem”. Em outras palavras, metalinguagem vem a ser a linguagem em termos de que falamos sobre a linguagem-objeto. Se dissermos:

‘ “Napoleão é francês” é verdade’

a expressão “Napoleão é francês” vem a ser linguagem-objeto, enquanto que a expressão seguinte “é verdade” pertence a uma metalinguagem da linguagem específica da História, domínio do conhecimento este em que se estabelecem fatos como o de que “Napoleão é francês” .

É fácil mostrar como a relação linguagem-objeto/ metalinguagem é de natureza a permitir que a série de linguagens-objeto e metalinguagens correspondentes seja infinita. Por exemplo, poderemos dizer, da frase acima, que

‘ “Napoleão é francês” é verdade’ é uma frase em português.

ou ainda que:

(‘ “Napoleão é francês” é verdade é uma frase em português) é um enunciado válido, e assim “ad infinitum”.

É em termos de um núcleo central do chamado vocabulário filosófico – para o qual não foi tornado ainda consciente o adulto – que o analfabeto exprime o comando que adquire sobre o mecanismo

Fundamentação Teórica do Sistema

sintático da Língua Portuguesa através da redução que o Método Paulo Freire de Alfabetização lhe franqueia. Quer dizer, daí por diante, ele não só não é mais *analfabeto*, mas é capaz de uma “metalinguagem” a respeito de sua própria língua, de aspectos de sua Gramática.

O adulto analfabeto, assim, diferencia-se fundamentalmente, entre outras coisas, da criança, por ser capaz de uma *metalinguagem* quanto à própria língua que já fala quando inicia seu processo de alfabetização. Observe-se, ademais, como, nesta fase inicial de aquisição da linguagem escrita e lida, o adulto *ainda* não é capaz de uma meta linguagem quanto ao *núcleo central do vocabulário filosófico* que utiliza inconscientemente.

O papel das etapas seguintes, quando ele se apropria das reduções a vocabulários mínimos das ciências (lógica, matemática, antropologia cultural, sociologia etc.) é instrumentalizá-lo progressivamente até que ele seja capaz de uma metalinguagem quanto ao seu vocabulário filosófico rudimentar inicial.

Os exemplos de “níveis” de metalinguagem que os adultos, ainda analfabetos revelam com relação às situações representadas nos “slides” e, repetidas vezes, quanto à confecção dos próprios “slides” e programas de alfabetização do SEC, parece constituírem campo vastíssimo de pesquisas lógicas e psicológicas.

3. Reflexologia

Segundo Pavlov, a linguagem constitui o *segundo sistema de sinalizações* do homem, forma mais elevada da atividade nervosa superior e “...princípio que lhe assegurava

uma orientação ilimitada no mundo circundante e que cria a adaptação mais elevada do homem, a ciência” (21).

A Reflexologia – ou teoria dos reflexos – traz uma contribuição muito importante ao desenvolvimento do Sistema Paulo Freire de Educação.

Ela estuda, inicialmente, os tipos puramente físicos de reflexo, que são as formas de reações próprias da natureza inanimada, como mudanças de estado físico, efeitos dos campos magnéticos sobre a corrente elétrica, da temperatura dos cristais sobre sua condutividade etc. Em seguida, estuda a *sensibilidade*, tipo de reflexo próprio dos corpos albuminóides, “precursores químicos” – na expressão de Konstantinov (22) – da chamada forma biológica de reflexo, ou *irritabilidade*: “A irritabilidade é a capacidade de todo ser vivo de responder aos estímulos externos intensificando ou debilitando o intercâmbio de substâncias, modificando a rapidez do crescimento, deslocando-se no espaço etc.: graças ao qual o organismo se adapta às condições variáveis do meio.”

Em continuação, a teoria dos reflexos passa a considerar um novo tipo de reflexo – a *excitabilidade* – forma específica da irritabilidade, própria dos tecidos altamente especializados. É a maneira de estes tecidos responderem aos estímulos externos: “os tecidos nervosos, por exemplo, dão origem a um impulso que tende a se propagar” (23).

Partindo da concepção de I. V. Michurin, segundo a qual o “organismo vivo e o meio formam uma unidade”, a teoria dos reflexos estuda o reflexo biológico “não só como uma reação concreta dos seres vivos às

influências que o meio ambiente exerce num dado momento, mas também todo um processo evolutivo infinito dos organismos, no transcurso do qual vão adaptando-se cada vez mais adequadamente às condições variáveis do meio" (24).

Nas relações do organismo com o meio, podem-se distinguir os chamados "fatores bióticos" (os estímulos externos que têm significação direta para o animal) e os "fatores abióticos" (estímulos aos quais falta essa significação direta) . Os fatores abióticos funcionam como *sinais*, para o organismo dotado de um sistema nervoso central, da aparição dos fatores bióticos. Coube a Pavlov, baseado nos trabalhos de Sechenov sobre a atividade reflexa encefálica e sobre os chamados processos de inibição central, com os quais acreditava poder explicar integralmente o comportamento dos animais e do homem, estudar pela primeira vez as reações do tipo *estimulo-resposta* dos animais superiores aos *sinais* dos fatores bióticos. A estas reações, elaboradas pelo sistema nervoso animal, Pavlov chamou de *reflexos condicionados*. As respostas dos animais aos fatores bióticos retos - e não mais seus *sinais* - constituem os chamados *reflexos incondicionados*. Os reflexos condicionados conferem ao animal um grau elevadíssimo de adaptação ao meio ambiente. Os reflexos incondicionados, mais estáveis e comuns a todos os animais de uma dada espécie - sendo perpetuados através da herança biológica - são a base sobre que se apoiam firmemente os reflexos condicionados.

A característica fundamental dos reflexos condicionados, entretanto, é que já não representam fenômenos meramente neuro-fisiológicos, mas também - e principalmente - psíquicos. Sua dimensão é, já, a do psiquismo elementar animal, protótipo da consciência.

O chamado *primeiro sistema de sinalizações*, que é uma montagem de reflexos condicionados surge no animal superior, segundo Pavlov, quando os fatores abióticos (isto é, objetos ou fenômenos de efeito indireto para o organismo) se relacionam através de uma conexão temporal com os "fatores bióticos (de efeito direto sobre o organismo), transformando-se em *sinais* destes. Este sistema tem-no tanto o animal quanto o homem. Representa o relacionamento psíquico elementar do animal com a realidade exterior: o mundo das percepções e das reações do tipo estímulo-resposta do chamado pensamento concreto - sensível.

O homem, entretanto, possui um *segundo sistema de sinalizações* - o pensamento propriamente dito, a linguagem humana - que o faz existir numa dimensão superior, a da consciência. O segundo sistema de *sinais* é uma nova montagem de reflexos condicionados, de ordem mais elevada, os quais representam por sua vez os *sinais* dos reflexos que formam o primeiro sistema de *sinais*. São, na expressão de Pavlov, "*sinais de sinais*".

O que o homem sente - através da rede dos sentidos - se reflete no primeiro sistema de sinalização: são as percepções.

Estas, organizadas através da ação complexa dos chamados "analísadores cerebrais" localizados na cortex, se refletem

Fundamentação Teórica do Sistema

no segundo sistema de sinalizações: são as palavras (ou seja, as percepções tornadas conscientes).

As funções psicológicas da abstração e da generalização pertencem, segundo Pavlov, ao segundo sistema de sinalizações. Ao passo que a atividade típica do primeiro sistema de sinalizações "assegura ao homem o seu vínculo direto com a realidade" (25). Segundo Frolov, o segundo sistema de sinais representa, no homem, "a base da criação em todas as esferas" (26).

Além disso, é através desta sua capacidade criadora - do trabalho, portanto, - que o homem "está contribuindo para o máximo desenvolvimento do segundo sistema de sinais do cérebro e para a elevação da qualidade da atividade deste sistema, pela mobilização das enormes reservas que aí estão" (27). Resulta claro o vínculo entre linguagem e trabalho, pois.

O segundo sistema de sinais é inesgotável. Suas atividades têm aspectos e possibilidades infinitas. A linguagem escrita é um desses aspectos: "Assim, por exemplo, a percepção dos sinais escritos, bem como das equações matemáticas que generalizam uma quantidade de fenômenos, é muito mais complexa do que a percepção da palavra. Ensinar-se a escrever é um trabalho particularmente complexo que exige a atividade do segundo sistema de sinais do cérebro e põe em relevo novos aspectos da atividade deste sistema em comparação com os reflexos da linguagem falada" (28).

O vínculo entre linguagem e educação é direto: "A escrita informa às gerações seguintes os acontecimentos ocorridos no passado, contribui para a transmissão aos descendentes da experiência acumulada

história, ou seja, encontra-se na base da memória complexa conservada pela sociedade" (29).

Para fixar idéias, então, vamos lançar mão agora de um modelo reflexológico altamente simplificado e arbitrário, ao qual chamaremos de *série reflexológica*. Nela, lançaremos mão da noção de subsistemas do segundo sistema de sinais, em número infinito, e, para maior comodidade, falaremos de um "terceiro" sistema de sinais, de um "quarto" sistema de sinais e assim por diante. São, todos, subsistemas do segundo sistema de sinais que é, como vimos, inesgotável.

O homem, posto diante da natureza, está diante de objetos do conhecimento, que designamos por 01, 02, 03) etc Estes, através da rede dos sentidos, se refletem no primeiro sistema de sinalizações, constituindo as sensações e as percepções: (S1, S2, S3) ... e (p1, p2, p3) etc. Estas últimas são universais, isto é, comum a todos os homens, independentemente da linguagem (dado que esta é do domínio do segundo sistema de sinais). Têm-nas de igual modo os brasileiros, os franceses e - muito a propósito - os adultos analfabetos.

As percepções, através dos analisadores cerebrais, se refletem no segundo sistema de sinalizações, constituindo as palavras ou expressões verbais correspondentes às percepções: (V1, V2, V3...).

O segundo sistema de sinais - a linguagem verbal - varia de povo para povo, isto é, de língua para língua. Entretanto, o analfabeto adulto o possui, dado que, na expressão feliz de Gilson Amado, "não há analfabetismo oral" Quando vamos alfabetizar adultos, encontramos as montagens de reflexos até aí. O processo de

alfabetização, assim, é o da montagem de um *terceiro sistema de sinalizações*, subsistema do segundo sistema de sinalizações, através do qual as palavras faladas se refletirão nas palavras escritas (há, aqui, naturalmente, novo ganho no teor de consciência que o homem adquire do mundo, com uma montagem mais complexa de reflexos condicionados, isto é, sinais de sinais de sinais, ou seja, uma montagem de ordem mais elevada).

Acreditamos que, todas as vezes que o homem aprende uma nova língua, faz a montagem de um novo sistema de sinais, subsistema do segundo sistema de sinais, indefinidamente. Acreditamos, também, que toda *instrumentalização* do homem pela educação representa montagens subsequentes de novos subsistemas de sinais de modo que, todas as vezes que um adulto analfabeto ou recém-alfabetizado se apropria de um vocabulário mínimo de uma ciência, é porque fez a montagem, no seu segundo sistema de sinais, de um novo subsistema de sinais, num progressivo e infinito processo de enriquecimento interior, isto é, de desenvolvimento de sua inteligência.

É possível, assim, dar uma conceituação rigorosa, do ponto de vista reflexológico, do analfabeto adulto: o adulto a . quem falta a montagem do *terceiro* sistema de sinais (subsistema do segundo sistema de sinais) . Alguém, portanto, definitivamente condenado a uma inacessibilidade anormal ao principal e mais decisivo dos canais de comunicação quanto ao desenvolvimento da inteligência e das faculdades mentais – a escrita e a leitura, complementamentos da linguagem falada .

É fácil de ver, à luz da presente análise, que o analfabetismo representa, de fato, um aleijamento mental do homem. Socialmente, é a violação da categoria da comunicação e, portanto, uma negação da democracia e uma contradição da própria cultura.

O homem analfabeto é apenas *parcialmente um ser de relações*.

Não é apenas inculto, é inhumano.

O SEC tem, aí, campo vasto para pesquisas sobre a chamada Teoria do Aprendizado, da Psicologia Experimental moderna. Tanto do ponto de vista da Reflexologia quanto da Psicologia do estímulo-resposta (behaviorista) ou da Psicologia gestáltica.

Basta considerar, por exemplo, as *propriedades* do condicionamento de reflexos (ou respostas), como a da EXTINÇÃO que, sozinha, é responsável por grande parte do trabalho experimental levado a efeito ultimamente em torno da Teoria do Aprendizado (30). Extinção é a diminuição gradativa e a. desaparecimento final de um reflexo condicionado quando a relação temporal entre o sinal (fator abiótico) e seu correspondente fator biótico se torna muito débil ou insignificante. O sinal simplesmente deixa de ser sinal. Outra propriedade, como a de GENERALIZAÇÃO e DIFERENCIAÇÃO, é fundamental ao estudo dos processos de "transferência de treinamento": nos estágios iniciais de "treinamento" de um reflexo condicionado, este pode ser evocado, em certo grau, também por outros estímulos associados

Fundamentação Teórica do Sistema

de vários modos ao fator abiótico. É possível relacionar esta . propriedade, entre outras coisas, com a *técnica de programação* das situações antropológicas e sociológicas dos "slides" de alfabetização de adultos utilizada pelo Sistema Paulo Freire de Educação. Há muito o que investigar aqui, neste sentido. Ainda uma outra propriedade, a do *condicionamento configuracional*, vem abrir novas frentes de trabalho de pesquisa psicológica: vários sinais (fatores abióticos) e não mais um apenas, são utilizados para a montagem de um reflexo condicionado; depois de certo tempo, este só será evocado pela aplicação do conjunto completo de sinais, e não por estes sinais em separado. Esta propriedade oferece um método objetivo com o auxílio do qual se poderá investigar o processo de aquisição de "fôrmas" e "campos", de estímulos relacionados com uma dada resposta ou a uma conduta toda durante situações típicas de aprendizagem. A propriedade que têm os reflexos condicionados de se organizarem em contagens cada vez mais complexas - os chamados **CONDICIONAMENTOS DE ORDEM SUPERIOR** - já foi por nós utilizada quando armamos o modelo reflexológico a partir do qual interpretamos as sucessivas montagens de *subsistemas de sinalizações* como o processo mesmo de ampliação e desenvolvimento do segundo sistema de sinalizações.

4. Semiótica

A *linguagem*, principal veículo do conhecimento e canal de comunicação da cultura, é, em última análise, um conjunto

de *sinais* (sons, letras, símbolos, gestos) capazes de comunicar uma mensagem (31).

A Semiótica é a ciência que tem por objetivo o estudo geral dos *sinais*.

Neste estudo, a Semiótica utiliza uma linguagem em termos de que ela investiga a *linguagem*. Assim é linguagem de linguagem ou, como já vimos, metalinguagem. A Lingüística, por exemplo, é, também, metalinguagem, mas de ordem inferior à da Semiótica. A Gramática é, também, uma metalinguagem, mas de ordem inferior à da Lingüística e, com mais razão, à da Semiótica.

A Semiótica estuda não só o *sinal*, mas a sua *significação*.

O *sinal* pode ser elementarmente definido como fenômeno sensível, exterior e objetivo, que comunica a idéia de outro fenômeno não necessariamente sensível ou objetivo durante a comunicação.

A *significação* é a propriedade do sinal de sugerir a idéia representativa do fenômeno de que é sinal.

Há um vínculo que liga o sinal de um fenômeno, a idéia deste fenômeno e o fenômeno mesmo. É com base neste *vínculo semiótico que postulamos* a objetividade da realidade exterior, a possibilidade do conhecimento (cuja fonte está nessa realidade) e a objetividade do conhecimento. Historicamente, as concepções filosóficas que não partem deste postulados - os quais constituem a base lógico - gnoseológico do realismo - têm, por falta mesmo daquele vínculo semiótico, caído nas mais variadas formas de idealismo (agnosticismo, nihilismo, dogmatismo, relativismo, etc.) e tendido fatalmente para o chamado verbalismo, desvinculado, vazio, as palavras

desancoradas dos objetos ou fenômenos da realidade exterior.

É possível re-encontrar semioticamente outros postulados fundamentais da Lógica, da Gnoseologia (Teoria do Conhecimento) e da Cosmologia, como os da *uniformidade* e da *ordem* da natureza. Com efeito, os fenômenos naturais se significam uns aos outros, isto é, uns são sinais dos outros, de modo que a realidade cosmológica é, em sua totalidade, um vasto símbolo: é cosmo, e não caos.

A partir daí podemos estabelecer a verdadeira relação entre *sinal* e *símbolo*: todo símbolo é sinal, mas nem todo sinal é símbolo. O símbolo é forçosa. mente um sinal, mas é, ao mesmo tempo, *mais* do que sinal. Um sinal pode tornar-se em símbolo. O sinal está para o símbolo assim como o gênero está para a espécie. O símbolo tem, pois, menor extensão do que o sinal.

A Semiótica é uma ciência muito recente. Teve suas origens no trabalho de Lady Viola Welby sobre um ramo novo da Linguística e da Lógica - a que ela chamava de "signífics" - e na chamada "teoria dos tipos" de Bertrand Russel, desenvolvida juntamente com Whitehead nos "Principia Mathematica" (1910) de modo a resolver uma série de contradições lógicas presentes tanto nos fundamentos da Matemática quanto da Gramática ordinária. Os trabalhos de Rudolf Carnap, por volta de 1935, contribuíram muito para o desenvolvimento e a afirmação da Semiótica como ciência, principalmente a sua teoria da "sintaxe lógica", que ele considerava como o método filosófico por excelência. A redução do método filosófico à análise das "formas" e das "regras" da linguagem representa, é bem

verdade, um exagero e, como sempre, uma distorção desnecessária. Primeiro, vem a redução da filosofia ao método. Depois, a redução deste à linguagem. Isso só encontra justificativa para aqueles que - como Cannabrava, entre nós - reduzem a filosofia a um "conhecimento do conhecimento" (32). Entretanto, a contribuição de Carnap à Lógica, à Teoria do Conhecimento e à Matemática (cálculo probabilístico e teoria dos conjuntos) é inestimável, mesmo quando o faz indiretamente. Serviu de lastro, por exemplo, à escola polonesa de Semântica (Alfredo Tarski e Lukasiewicz, de 1936 em diante) e aos "empiristas lógicos" (entre eles, o próprio Bertrand Russel, Dewey e outros), fundadores da chamada Axiomática, de um lado, e do Pragmatismo e Operacionalismo, do outro.

A Semiótica que, como vimos, é uma metalinguagem - linguagem da linguagem - comporta três ramos ou "níveis" fundamentais: Sintaxis, Semântica e Pragmática.

A Sintaxis é definida por Ferrater Mora como teoria da construção ou formação de toda linguagem" (33). É o nível mais abstrato da Semiótica.

A *Semântica* estuda os sinais do ponto de vista do vínculo com os seres que designam. Este vínculo pode ser, entre outros, um *vínculo de adequação* entre sinal e objeto designado, ou seja: a *relação de verdade*, da Lógica. A relação de falsidade é dada pelo vínculo de inadequação entre sinal e objeto designado. A noção de verdade, portanto, é do domínio da Semântica. A Semântica, ademais, é um nível menos abstrato do que a Sintaxis.

Fundamentação Teórica do Sistema

A *Pragmática* estuda "os sinais com relação aos sujeitos que os usam" (34). Os sinais, se têm significação, uma vez comunicados pelo sujeito, deverão ser entendidos por outros sujeitos, quer dizer, têm um -valor útil. A Pragmática é o nível menos abstrato da Semiótica.

A importância da Semiótica para a compreensão e a aplicação do Sistema Paulo Freire de Educação nunca será por demais enfatizada. Graças a ela podemos contar, hoje, com um *critério quantitativo de seleção* das palavras geradoras para alfabetização, tiradas de um dado "universo vocabular" previamente levantado.

Nos estágios iniciais de aplicação do Método de Alfabetização de Adultos, a nossa equipe utilizava dois critérios de seleção: o da "riqueza fonêmica" do vocábulo e o da "pluralidade de engajamentos" da palavra numa dada realidade social, política e cultural. Este último critério tendo sido, aliais, uma contribuição excelente de um aluno do Curso de Ciências Sociais e Políticas da PUC (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), durante um curso de preparação de alfabetizadores dado este ano, no SE C, a uma turma daquela Universidade.

Hoje, nós vemos que esses dois critérios estão contidos no *critério semiótico*: A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior "percentagem" possível dos critérios *sintático* (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de "dificuldade fonêmica complexa, de "manipulabilidade" dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc), *semântico* (maior ou menor "intensidade" do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.) e

pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza).

Este aspecto da .. fundamentação teórica do Sistema abre perspectivas vastíssimas para uma série de investigações ligadas à Lógica Moderna, à Teoria do Conhecimento e - mais recentemente - à Teoria da Comunicação. É problema novíssimo, principalmente este da Pragmática, nas relações íntimas que guarda com a Sociologia e a Antropologia Cultural.

A *teoria do trânsito* do Profº Paulo Freire, a que todo Sistema está ligado e sem a qual não teria cobrado existência, abre fronteiras ainda não devassadas e que prometem servir de campo a toda uma elaboração no campo da Pragmática aplicada à Psicologia Social. Há, aqui, um sem-número de aspectos insuspeitados da teoria da significação _ questão ainda aberta da Lógica Moderna - que poderão ser investigados na prática a partir do material colhido em nossas experiências de alfabetização (Angicos, João Pessoa, Recife e Tiriri). Seria possível, com base firme numa *praxis*, contribuir para a solução deste problema da Semiótica, de que depende muito do que se está presentemente elaborando na Teoria da Comunicação, na Teoria da Informação, na Teoria do ,Aprendizado e na chamada Filosofia dos Sistemas (ou, na terminologia americana, "Human Engineering").

A questão da *seleção* e da *eficiência* de um critério é, por si mesma, vastíssima. É todo um capítulo da Filosofia dos Sistemas. Está indissolúvelmente ligada

ao conceito do *valor* associado a um sistema. Responde a perguntas sobre: o desempenho adequado de um determinado parâmetro (por exemplo: uma "palavra geradora"), num dado sistema (ex.: um método de alfabetização); ou sobre que parâmetro (ex.: critério semiótico) de um sistema de parâmetros (ex.: conjunto de critérios sintático, semântico e pragmático) indicará qual de dois ou mais sistemas (ex.: conjuntos de palavras geradoras) servirá melhor para um determinado objeto (ex.: alfabetização de adultos). E assim por diante. A resposta rigorosa a essas perguntas revela que a seleção não pode ser arbitrária ou simplesmente intuída por quem opera um sistema.

No Sistema Paulo Freire de Educação há um requisito básico para nortear essa seleção: a *economia* máxima possível de tempo (de alfabetização), de complexidade de "manipulação" sintática da Língua Portuguesa (do ponto de vista dos alfabetizandos) e de recursos financeiros mobilizados para levar o método aos analfabetos e instalar OS "círculos de cultura" com vistas às etapas posteriores do Sistema.

Daí a necessidade que tínhamos de atingir, em nossas seleções (por exemplo: de palavras geradoras, de situações sociológicas e antropológicas dos "slides", dos meios de informação e dos canais de comunicação áudio - visuais, etc.) um *optimum* de planificação.

Este "optimum", quanto à montagem propriamente dita do meio de comunicação do Método de alfabetização é o seguinte:

1) o Método representa uma "configuração" em que os mínimos requisitos são impostos sobre suas "unidades" (tempo de alfabetização,

alcanço da motivação e da conscientização, custo da aplicação, material necessário para aplicação, capacidade de impacto e de propagação a grandes setores da população, etc.).

2) o Método representa uma "configuração" em que um máximo de informação, com um mínimo de "esforço" e de custo de aplicação de recursos mínimos, é mais segura e rapidamente transferida de uma unidade para outra (por exemplo, das situações sócio-culturológicas dos "slides" para o coordenador dos debates ou para os alfabetizandos).

3) o Método representa uma configuração em que o equipamento para montagem das unidades é trazido a um mínimo (basta uma dúzia de "slides" compactamente programados, um projetor portátil de "slides" e um coordenador de debates, para uma sessão de alfabetização num círculo de cultura que pode se reunir até ao ar livre).

4) o Método representa uma configuração em que as "traduções" são reduzidas a um mínimo (por exemplo: as "traduções" das imagens para os objetos, das situações sociológicas para conceitos ou frases ao nível dos alfabetizandos, das palavras escritas para as palavras lidas oralmente, etc.) (35).

Nestas condições, é claro que não poderíamos pensar em critérios únicos ou isolados de seleção. A Filosofia dos Sistemas opera com a noção de "regiões" do continuum de todos os critérios possíveis em que uma função de valor ponderado é definida para "misturas" adequadas de *critérios de optimização*. O critério total de seleção resultante é um tipo de média ponderada dos critérios possíveis, e representa, por isso, um tipo de

Fundamentação Teórica do Sistema

"compromisso" superior à seleção de um critério isolado único.

Por todos estes motivos, que não cabe apresentar aqui com todo o rigor formal desejável dada a carência de espaço, fomos levados à caracterização essencialmente objetiva do *critério semiótico de seleção de palavras geradoras*.

A questão da pragmática das palavras geradoras, contudo, é muito vasta para ser esgotada numa exposição sumária como a presente.

Cabe falar dos chamados *níveis pragmáticos*. Vimos como a linguagem tem, na sintaxis, na semântica e na pragmática, seus "níveis" metalógicos fundamentais. A própria pragmática, por sua vez, apresenta esses "níveis".

Partindo de um *nível pragmático primário*, que se avizinharia do "vínculo" semântico entre sinal e objeto designado, serão alcançados sucessivamente *níveis pragmáticos de ordem superior* (de 2.^a, 3.^a ... ordem).

O nível pragmático primário, vizinho do vínculo semântico, corresponde ao que chamaremos de *pragmática existencial concreto-sensível-vegetativa*. Seria, por exemplo, a pragmática da palavra "água", que nós conhecemos empiricamente (um líquido, incolor, sem sabor, etc.) e de que precisamos para viver. Essa a pragmática da água para uma criança.

O nível pragmático seguinte, de 2.^a ordem, será a *pragmática existencial geográfica*. A pragmática de "água", agora, será tal que essa palavra passa a: conotar "rio", "mar" ou, no sertão nordestino, "seca", etc.

O nível pragmático de 3.^a ordem será a *pragmática existencial-social*, que comporta alguns *sub-níveis*:

a) pragmática existencial - social ao nível do *conhecimento empírico*. A "água" significa mais do que "rio", porque conota "cacimba", revelando a passagem de ENTE DE NATUREZA para ENTE DE CULTURA. Pode conotar, também, "aquilo que faz germinar as sementes", etc.

b) pragmática existencial-social ao nível do *conhecimento técnico*. "Água" conota, agora, "irrigação", a "luta contra as secas", "chuvas artificiais", o plano da SUDENE de "aproveitamento das áreas de caatinga", etc.

c) pragmática existencial - social ao nível do *conhecimento científico*. "Água" significa H₂O, isto é, dois átomos de hidrogênio associados a um átomo de oxigênio, ou pode significar "umidade relativa do ar", "precipitação atmosférica", etc.

d) pragmática existencial-social ao nível do *conhecimento filosófico* .. "Água" representa o que os filósofos da Antiguidade Clássica acreditavam ser um dos quatro elementos que constituíam todas as coisas (água, terra, ar e fogo). Esta pragmática comporta algumas *sub-classes*: I) pragmática existencial-social ao nível da *revelação* (ou conhecimento teológico) - "água" representa o batismo, etc.; II) pragmática existencial-social ao nível do *conhecimento estético* - "água" representando, juntamente com a luz e as cores, o meio sensível da arte das fontes luminosas, etc.

O nível pragmático de 4.^a ordem - o mais complexo - é o da *pragmática existencial-transitiva*. "Água" conotará não mais a "Seca", mas a "indústria da

seca”, de que se valem políticos desonestos em sua luta pela manutenção de uma intra-estrutura econômica inadequada e de um "status quo" político caduco e injusto, etc. etc.

À luz desta análise, é fácil de ver como a *carga pragmática* de uma palavra é algo essencialmente vivo e dinâmico. As palavras podem ganhar ou perder carga pragmática. A palavra "karr", por exemplo, inventada por Ibrahim Sued, perdeu sua carga pragmática em questão de meses, no Rio de Janeiro e no resto do Brasil. Em alguns Estados talvez nem tenha chegado a possuir qualquer carga pragmática (nem tão pouco sentido). Deve-se isso ao fato de as palavras retirarem suas cargas pragmáticas do contexto sócio-cultural onde "vivem". A palavra "belota", por exemplo, tem uma carga pragmática para a população de Angicos (sertão do Rio Grande do Norte) e uma outra carga pragmática, bem diferente, para a equipe do SEC, que a escolheu para primeira palavra geradora da experiência de alfabetização ali conduzida. Para nós do SEC, que vivemos essa memorável experiência, a palavra "belota" tem carga pragmática existencial-social *histórica*. Ela está definitivamente ligada à história do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

Além disso, a carga pragmática das palavras varia em função do *canal de comunicação utilizado*.

Inicialmente, a carga pragmática da palavra falada é maior do que a da palavra escrita. Por isso, as línguas que não se falam mais são chamadas de "línguas mortas". As palavras do Latim, por exemplo, mesmo aquelas cujos

significados nós conhecemos, não teriam carga pragmática alguma para nós, não fosse o fato de a Igreja Católica ter preservado em seu ritual. Devemos levar em conta, também, o fato de que algo de sua antiga carga pragmática está de certo modo diluído na pragmática das palavras portuguesas, dado que o Português é língua originária do Latim.

Em seguida, observemos que a carga pragmática das palavras parece aumentar, quando usamos canais mais amplos de comunicação. Por exemplo, a Televisão. Uma gíria inocente, usada a todo instante em nossa vida diária, pode "soar mal" se usada na TV. A carga pragmática mudou.

Não é outra coisa o que ocorre com a "moda" das palavras, sejam gíria popular ou científica. O jornalismo está todo ele imbuído dessa variação de carga pragmática das palavras com o tempo.

Na expressão profundamente significativa do Prof^o Paulo Freire, "as épocas de *trânsito* da sociedade são caracterizadas por intensa carga pragmática das palavras". Reside aí, precisamente, a base para a análise da diferença entre *filosofia e ideologia*. Uma "filosofia" (por exemplo, o existencialismo) possui necessariamente uma carga pragmática, mas uma carga pragmática que, se não é intransitiva (em si), pelo menos é não transitiva (isto é, com relação a um dado país, a um dado partido, a um dado povo). É uma carga pragmática difusa, diluída no mundo inteiro, mais "universal". Uma "ideologia" (por exemplo, a do nacionalismo) tem uma carga pragmática essencialmente transitiva, concentrada num país (que procura se libertar do colonialismo e do imperialismo econômico ou político

Fundamentação Teórica do Sistema

exercido por outra nação), num povo, num partido ou numa facção e é fenômeno essencialmente "local", tanto geográfica, quanto historicamente. Quando se fala em termos de uma filosofia, as chances de que se tenha um diálogo em termos de reflexões são grandes. Quando se fala em termos de uma ideologia, os ânimos imediatamente se dividem, dado que as cargas pragmáticas, conceitos, etc. aí envolvidos geralmente tendem a dividir os homens em "reacionários" e "progressistas", "esquerdistas" e "direitistas", etc.

5. Teoria da Comunicação

Ao iniciarmos nossa exposição sobre os fundamentos teóricos do Sistema Paulo Freire de Educação, dissemos que ele estava todo contido, em potencial, na primeira situação existencial projetada em "slide":

"O Homem diante do mundo da natureza e do mundo da cultura"

Referimo-nos, um pouco antecipadamente, ao fato de que aí estavam, sob a forma de *programação compacta*, os núcleos básicos dos vocabulários mínimos discursivos da Antropologia Cultural, da Sociologia "e, de maneira menos direta, da própria Lógica, Teoria do Conhecimento, etc.

Aí está, na terminologia da Teoria da Comunicação, uma autêntica experiência de "encoding" (codificação) e "decoding" (decodificação).

Uma experiência em "encoding": a redução dos núcleos de proposições básicas da Antropologia Cultural, da Sociologia,

da Política, da Geografia Humana, etc. a vocabulários mínimos e a sua *apresentação pictórica* em "slides" se fez pela decomposição em seqüência de *blocos elementares de informação* que, posteriormente, são identificados e representados por *sinais*. Estes sinais, então, são capazes de funcionar como "input" (entrada) nos canais de comunicação com os quais se quer instrumentalizar o homem.

Uma experiência em "decoding": o coordenador de debates, diante da ficha, procura "decifrá-la", através do diálogo franco mas *programado* pela ficha roteiro - quando então, a informação da mensagem que se quer comunicar e que havia sido decomposta em blocos elementares para montagem do "slide" é assimilada pelo recipiente (o alfabetizando).

Há campo vasto para estudos, aqui. Pode-se, por exemplo, medir o "encoding", desde que se faz a redução a sinais que servem como "input" (entrada) e "output" (saída) de um sistema de comunicação. Isso deverá se demonstrar ferramenta poderosa na pesquisa de melhores meios de *programar* as situações dos "slides". Para cada situação social dada, de um grupo de analfabetos, deverá haver uma programação *optimal*, em que se poderá comprimir um máximo de informação num dado canal de comunicação (por exemplo, o visual-pictórico) de modo a obter um rendimento máximo de aprendizado (36). "Encoding" e "decoding" podem servir, inclusive, para medir ou avaliar quantitativamente, a carga de informação das mensagens "comprimidas" nos "slides": carga de informação é o número médio de dígitos

(sinais) necessários para codificar uma mensagem. Dígitos representam os sinais

que, por sua vez, representam os blocos elementares em que se decompôs a informação da mensagem.

A terminologia usada, até agora, tráí o fato de que estamos trilhando os caminhos de um novo campo científico: o da Teoria de Comunicação, tributária da Filosofia dos Sistemas ou, se se quizer, Cibernética.

Somente agora, entretanto, teria sentido definir *comunicação* e os demais conceitos com ela relacionados. Para Gerbner (37), "qualquer teoria da comunicação ... envolve o estudo da *troca de energia e informação* ... entre sistemas. Está interessada nos *estados dos sistemas* e nas *mensagens*" (os grifas são, em parte, nossos). Comunicação é, pois, troca de informação. Mc Donald define o chamado "ato comunicativo" como "... qualquer comportamento observável por meio de que a informação é transmitida de uma *fonte* para um recipiente humano" (38). A fonte pode ser um programa de rádio, um filme, um professor dando uma aula, ou um "slide" de alfabetização e o coordenador na aplicação do método de alfabetização do Sistema Paulo Freire. Ao lado do ato comunicativo, assim, há o ato de aprendizado, intimamente relacionados.

É preciso, portanto, considerar que, do ponto de vista da Educação, importa em distinguir entre o "encoding" de informação na apresentação de uma mensagem que se quer comunicar, e os processos de "decoding" de informação próprios do recipiente da comunicação. Em outras palavras, há que levar em conta a relação entre as chamadas "variáveis de apresentação", da mensagem, e as "variáveis individuais", que interagem durante a comunicação.

Gerbner avançou um modelo verbal da comunicação: "alguém percebe um acontecimento/ e reage/ numa situação/ através de algum meio/ de modo a fazer materiais á disposição/ de algum modo/ e num certo contexto/ transmitir uma mensagem/ de alguma conseqüência". Para ele, comunicação representa em última análise troca de energias ou informação entre sistemas. Para King (39), um tal modelo acha-se visceralmente ligado ao conceito de "estrutura de acontecimentos" de Allport (40).

O interesse que o "modelo verbal" da comunicação de Gerbner tem para nós é o 5.^o elo da seqüência: /"através de algum meio" /. Estes "meios" são os *canais de comunicação*, que correspondem aproximadamente, às modalidades sensoriais e suas combinações (principalmente a *Visão* e a *audição*).

E. J. McCormick (41) sintetiza bem as características dessas modalidades sensoriais (visão e audição), de interesse para a Teoria da Comunicação: a) os estímulos auditivos são essencial-, mente *temporais*, ao passo que os visuais são essencialmente *espaciais*; b) os estímulos auditivos atingem o recipiente humano em *seqüência no tempo*, ao passo que os estímulos visuais o fazem em *seqüência* ou em *simultaneidade*; c) os estímulos auditivos têm pobre "referibilidade", isto é, tendem a "desaparecer" rapidamente da mente receptora, o oposto acontecendo com os estímulos, que permanecem indefinidamente se assim se quizer; d) os estímulos auditivos oferecem poucas possibilidades para a codificação da informação a comunicar, ao

Fundamentação Teórica do Sistema

passo que os estímulos visuais se prestam excelentemente às formas mais compactas de codificação; e) a palavra falada (o discurso) oferece maior flexibilidade (de conotações, nuances e inflexões da voz, etc), ao passo que os estímulos visuais exigem um tipo mais avançado de codificação da informação; f) a rapidez de transmissão da palavra falada é limitada, o oposto acontecendo com a transmissão de estímulos visuais; g) a audição é, de certo modo, mais resistente à fadiga do que a visão.

Os canais principais de comunicação são o *auditivo* e o *visual*, os quais apresentam, cada, dois componentes.

Áudio: I) componente auditivo verbal (palavras faladas) ; II) componente auditivo não-verbal (efeito de som e música).

Visual: I) canal pictórico (não verbal); II) canal impresso (visual verbal). (42).

Em geral definem-se os canais de comunicação de acordo com as trajetórias neurais percorridas pelos estímulos e respostas e, também, com o tipo de informação comunicada.

Entende-se por *programação*, da informação de uma mensagem para comunicação, a organização desta informação com vistas à apresentação ao recipiente humano (os sentidos).

Os três canais básicos de comunicação com que operamos o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos são: o *pictórico*, o auditivo verbal ou simplesmente *áudio* e o *gráfico*.

A programação da informação, de que depende o ensino e o aprendizado do que é intercomunicado, pode utilizar canais simples (isolados) ou canais múltiplos.

Assim, o aprendizado da informação, que é o que nos interessa mais de perto, pode se dar através de duas modalidades de programação: I) através de canais simples de comunicação e II) através de canais múltiplos de comunicação.

O Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, por exemplo, utiliza o aprendizado da informação através de canais múltiplos de comunicação.

A programação da codificação que enche os "slides" obedece a este esquema de tipo II, em que a informação das mensagens comunicadas é simultaneamente apresentada nos diversos canais. Surgem aqui problemas muito delicados, como o das relações entre a informação de um canal com a informação dos outros canais. Por exemplo, entre a informação contida num índio-caçador, de um "slide", e a informação comunicada oralmente (áudio) pelo coordenador de debates. A questão fundamental aqui envolvida é, em realidade, a do *rendimento do coordenador de debates* se se admite a hipótese de que a programação da informação do "slide" está perfeita. O coordenador, por exemplo, pode simplesmente repetir a informação comprimida no "slide": dizer que "estamos vendo ali um índio caçando, munido de arco e flecha, etc.", e ficar tão somente nisso. Estas informações são ditas *redundantes*. Servem para iniciar os debates, mas são apenas um meio de controle à disposição do coordenador de debates, para saber se está dominando bem a atenção do grupo de alfabetizandos. O coordenador pode, ainda, apresentar informação não relacionada diretamente com a informação impressa ou comprimida

pictoricamente. O não relacionamento pode variar desde as mais longínquas conotações até o erro. Por exemplo, o "índio caçador" pode conotar uma fase da civilização. Ou, em caso de erro, o mesmo índio pode conotar um "ser inferior", indesejável, que precisa ser destruído, etc. etc. Esta última informação, dada evidentemente por um péssimo coordenador, seria totalmente não relacionada com a informação programada no "slide" do índio-caçador. O "rendimento" de um tal "coordenador" seria, então, igual a zero. E assim por diante.

Outro aspecto importantíssimo da programação do "encoding" dos "slides" é o das *sugestões-chaves* que se acrescentam a uma dada montagem de situação pictórica, de modo a provocar *respostas* pré-programadas da parte dos recipientes (os alfabetizandos). Estas sugestões - chaves podem ser de natureza muito variada. Quando, por exemplo, num "slide", colocamos a palavra "belota" próxima do objeto belota, estamos lançando mão de uma sugestão - chave - a proximidade. As sugestões - chaves são acrescentadas sempre com o objetivo de *facilitar o aprendizado*, e podem pertencer - como o exemplo anterior - ao nível puramente semântico (vínculo entre sinal e objeto designado), ao nível sintático (por exemplo, os "slides" onde se partem as palavras geradoras em sílabas e onde se apresentam as "famílias" de fonemas, estão cheios deste tipo de sugestão-chave) e aos diversos níveis pragmáticos (por exemplo, um casebre num "slide" pode funcionar como sugestão-chave para considerações em torno da pragmática existencial - social transitiva que a palavra

tem para o morador do casebre, e conotar "voto", "democracia", "injustiça", "progresso" etc.).

Há sugestões - chaves "relevantes" e "irrelevantes". Deve-se procurar usar apenas um mínimo permissível de sugestões -chaves relevantes, isto é, decisivas para o aprendizado e que venham, de fato, facilitá-lo, jamais sobrecarregá-lo com uma variedade de detalhes desnecessários e pouco econômico. A ênfase em boas e econômicas sugestões - chaves é preferível, até, à fidelidade da apresentação pictórica e auditiva da informação.

A experiência na manipulação das ajudas audiovisuais tende a indicar que a adição de imagens aumenta a adição de aprendizado. No Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, nossa equipe tem tentado minimizar a codificação às sugestões -chaves fundamentais, desprezando o maior número possível de detalhes desnecessários, com vistas não tanto a uma maximização' do teor do aprendizado, mas a uma *maximização da economia de tempo para o aprendizado*. A maximização do teor do aprendizado está prevista, em doses cada vez mais compactas e completas, para as etapas seguintes, que terminarão na Universidade Popular.

Há, também, o difícil problema dali *interferências entre os canais de comunicação*. Por exemplo, uma ficha ou "slide" bem programado - isto é, com um máximo de informação corretamente apresentada e contando com sugestões - chaves altamente relevantes - pode ser botado a perder por uma péssima decodificação, isto é, por uma péssima atuação do coordenador de debates. Dizemos, então, que o canal áudio interferiu

Fundamentação Teórica do Sistema

sobre o visual (pictórico), reduzindo ou anulando o aprendido. A interferência entre canais de comunicação pode ser induzida, inversamente, a partir de uma péssima programação do "slide", ou devido à extrema dificuldade da informação programada no "slide".

A interferência de canais de comunicação pode gerar um outro problema, não menos importante: o da *alternância da atenção* do recipiente (p. ex.: o alfabetizando) ora num canal (o "slide", por exemplo), ora noutro (o *áudio* emitido pelo coordenador de debates). Informações não relacionadas, no canal visual e no canal auditivo, tendem a causar alternância da atenção. Se os efeitos da interferência e da alternância são levados a um máximo, o aprendizado decrescerá progressivamente, em proporção, até se anular, através da *distração* do recipiente (o alfabetizando).

Um recurso utilizado com grande sucesso pelo Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos foi o do aprendizado pela *associação*, em que parte da informação comunicada é aprendida como uma resposta a outra informação, e assim por diante, formando uma cadeia de informações de que o alfabetizando se apropria progressivamente. Ao cabo de certo tempo, qualquer informação-estímulo de um "slide" (por exemplo, uma situação sociológica) provocará fácil e rapidamente a informação -resposta da parte do recém alfabetizado.

De acordo com Lumsdaine (43), há quatro maneiras distintas de se associar *palavras* (faladas ou escritas) e *imagens*:

- I)(palavra) - (imagem)
- II)(palavra) - (palavra)
- III)(imagem) -(palavra)
- IV)(imagem) - (imagem)

Destas associações, a melhor é a III), isto é, a imagem primeiro, depois a palavra. A pior associação é a I), palavra primeiro e imagem depois. A associação IV) parece ser um tipo intermediário.

Não é outra a técnica de associação utilizada pela nossa equipe. A imagem primeiro, com toda uma situação antropológica e sociológica. Depois é que se faz a associação da palavra à situação, ou detalhe da situação.

Finalmente, um outro aspecto fundamental ao aprendizado audiovisual: o da participação dos recipientes na transferência de informação dos "slides" onde está programada a codificação compactamente, para si mesmos, através do diálogo franco, sem-cerimônia. Este aspecto põe em evidência a questão da *motivação* no processo de aprendizado. No Sistema Paulo Freire de Educação a motivação é despertada no recipiente através da participação ativa, como sujeito criador e, por isso, está intimamente ligada à utilização da pragmática existencial-social transitiva das palavras para *alfabetização* e dos conceitos, interpretações, teorias e sistemas filosóficos utilizados para a *extensão cultural* em todos os níveis (popular, secundário, médio e universitário).

Há outros aspectos igualmente importantes e fundamentais para o Sistema, que a Teoria da Comunicação revela. Como por exemplo o da interpretação do *papel mediador da*

natureza no processo de comunicação entre os seres humanos. Entretanto, deixamos de nos alongar neste assunto,

em virtude das limitações da presente exposição.

(1) vd. RENEE PETERSEN and WILLIAM PETERSEN, "University Adult Education A guide to policy", p. 52 e ss., Ed. Harper & Brothers, New York, 1960.

(2) vd. "L'Université Populaire Nova et Vetera", in *Développement et Civilization* (IRFED), n. o 11, Juillet - Septembre 1962, pp. 111-112.

(3) 28 a 40 horas.

(4) 8 a 10 meses.

(5) o primeiro destes manuais é um pequeno livro, planejado e inteiramente realizado pela equipe da CEPLAR (João Pessoa - Est. da Paraíba), com o título "FORÇA E TRABALHO".

(6) V. I. LENIN, in "Cadernos Filosóficos":

"Diante do homem se estende uma rede de fenômenos naturais. O homem instintivo, o selvagem, não se liberta da natureza. O homem consciente se eleva acima da natureza, dominando-a; as categorias são os graus de sua elevação, isto é, do conhecimento do universo".

(7) I. P. FROLOV, "A Cibernética Moderna e o Cérebro Humano", Ed. Alba, p. 134.

(8) J. BULLAUDE, "El Nuevo Mundo de la Imagen", colo *La Escuela en el tiempo*, EUDEBA, Buenos Aires, 1962.

(9) Compare com Pascal: "O coração tem suas razões, que a própria razão desconhece."

(10) KARL MANNHEIM, "Ensaio de Sociologia da Cultura", trad. espanhola (Aguilar), 1957, pp. 241 e ss.: "A democratização da cultura" (3.^a parte).

(11) vd. CARL COHEN, "The Military in a Democracy", in *The Centennial Review*, Michigan State University, Winter 1963, pp. 75-94.

(12) B. RUSSEL, "The Principles of Mathematics" (Cambridge, 1903); "An Introduction to Mathematical Philosophy" (Cambridge, 1905); "Principia Mathematica", com ALFRED NORTH WHITEHEAD (Cambridge, 1910, 1912 e 1913); "Human Knowledge, its scope and limits" (tradução para o português da Companhia Editora Nacional, 1958).

(13) a terceira etapa (educação primária) do Sistema está sendo aplicada agora pela equipe da CEPLAR, em João Pessoa.

(14) Professor de Estética, da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da UR.

(15) SORTAIS, "Manuel de Philosophie", Paris, P. Lethielleux, 1907, p. 226.

(16) BERTRAND RUSSEL, "O Conhecimento Humano".

(17) idem, ob. cito (18) idem, ob. cito

(19) Professor ABIDIAS MOURA, da Cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da Universidade do Recife vd. "Introdução à Análise Sociológica".

(20) vd. P. BOEHNER, O. F. M., "Medieval Logic", The University of Chicago Press, 1952.

(21) PAVILOV, "Obras completas".

(22) F. V. KONSTANTINOV, "Los Fundamentos de la Filosofia Marxista", Ed. Grijalbo, 1960.

(23) KONSTANTINOV, ob. cito p. 170.

(24) ido ob. cito

(25) FROLOV, "A Moderna Fisiologia do Sistema Nervoso e a Cibernética", em "A Cibernética e o Cérebro Humano", Ed. Alba, Rio de Janeiro, p. 129.

(26) FROLOV, ob. cito (27) ido ob. cito

(28) ido. ob. cito.

(29) ido ob. cito

(30) vd. E. R. HILGARD, "Theories of Learning" (1956) e J. McGEORGH and A. L. IRION, "The Psychology of Human Learning" (1952), New York, Macmillan.

(31) FERRATER MORA, "Lógica Matemática", p. 9, Fondo de Cultura Económica, México - Buenos Aires, 1955.

(32) E. CANNABRAVA, "Elementos de Metodologia Filosófica", p. 4, Ed. Nacional, São Paulo, 1956.

(33) FERRATER MORA, ob. cit., p. 18.

(34) idem. ob. cito

(35) vd. DAVID ELLIS e FRED LUDWIG, "Systemes Philosophy", pp 13-16, Prentice Hall

Fundamentação Teórica do Sistema

- Space Technology Series, New Jersey, 1962.
- (36) Ver FRANK R. HARTMAN, "Single and Multiple Channel Communication: A Review of Research and a Proposed Model", *in* AV Communication Review. Vol. 9, 1961, n. 5, p. 255.
- (37) G. GERBNER, "Toward a Theory of Communication", Doctor's thesis, University of Southern California, 1955.
- (38) F. J. McDONALD, "Motivation and the Communication Process", A V Communication Review, vol. 9, n. 5, p. 58. 1961.
- (39) W. KING, "Communication Theory and the
- Allport Concept of Structure", A V Communication Rev., v. 9, n. 5, p. 128. 1961.
- (40) F. ALLPORT, "The Structuring of Events: an Outline of a General Theory with Application to Psychology". The Psychology Review, '61 - 281 :303, September, 1954.
- (41) E. J. McCORMICK "Human Engineering", New York, McGraw-Hill, 1957.
- (42) FRANK R. HARTMAN, ob. cito
- (43) A. A. LUMSDAINE, "The Effectiveness of Pictures versus Printed Words in Learning Simple Verbal Associations", Stanford University, 1949), *in* A V Communication Review, v. 9, n. 5, 1961.

RESUME

L'AUTEUR montre comment l'expérience d'éducation d'adultes dans le Service d'Extension de l'Université (Recife) a pu contribuer à une vision renouvelée et actualisée du perfectionnement universitaire tel qu'elle doit être faite dans un pays en développement comme le Brésil. Conséquemment le perfectionnement est envisagé non pas comme un moyen en plus pour les activités externes de l'université, mais comme un nouveau pas vers la démocratisation de la culture. L'alphabétisation serait le vrai point de départ pour un tel effort de démocratisation, surtout dans un pays où se trouve un pourcentage si élevé d'analphabétisme (environ 50% de toute la population, dans le Nord-est). Un système éducatif développé par l'équipe du SEC (Service d'Extension Culturelle de l'Université, Recife),

sous la direction de M. Paulo Freire, y est démontré. Dans son exposé sur les fondements théoriques d'un système éducatif pour les adultes envisageant le développement social et économique, l'auteur emploie des procédés tels que la Logique Mathématique, la Théorie de la Connaissance, la Théorie de l'Apprentissage, celle de la Linguistique et la Théorie de la Communication. Il emploie un "type" de réflexe conditionné des procédés d'apprentissage pour adultes, basé sur de récents élargissements des théories de Pavlov. Il emploie également un "modèle" linguistique dans lequel sont appliqués l'axiome de la réductibilité et la théorie des vocabulaires syntétisés de Bertrand Russell, avec lesquels l'auteur semble être arrivé à des résultats prometteurs.

ABSTRACT

THE AUTHOR shows how the adult education experience at the Cultural Extension Division of the University of Recife has contributed to the shaping up of a new and rather refreshing picture of university extension as it should be in a developing country such as Brazil. Accordingly, extension is not merely viewed as a means to university extra-mural activities, but rather as a most important tool towards the democratization of culture. Literacy teaching should be the starting point of such an effort at democratization, since Brazil still has a very high percentage of illiteracy (over 50% of the population, in the Northeast). A system of adult education, developed by the team of the SEC (Serviço de Extensão Cultural) working under the

direction of Prof. Paulo Freire, is then described.

In his analysis of the theoretical foundations of a system of adult education aimed at socio-economic development, the author uses a great many tools from Mathematical Logic, Theory of Knowledge, Learning Theory, Linguistics and Communication Theory. Use is made of a conditioned reflex "model" of the adult learning processes based upon some recent developments of Pavlov's theories. Also a linguistic "model" is used in which Bertrand Russell's so called axiom of reducibility and theory of minimum vocabularies are applied with what seems to be some rather promising results.

JOMARD MUNIZ DE BRITTO

Educação de Adultos e Unificação da Cultura

HAVERIA ALGUMA COISA de se propor ao homem enquanto adulto que afirma "eu tenho a escola do mundo"? (1). Além de sua experiência imediata no sofrer diário, de enfrentar o mundo com suas próprias forças – ou sem forças –, de saber que tem "uma resposta" insegura ou contundente, mas sempre um ato de responder e exigir, de trazer na pele um passado incômodo e adivinhar um futuro que ele a si mesmo se promete – pois um "futuro melhor" é desejado –, além de tudo isso o que se proporá para uma educação de adultos? Ou esqueceremos, apenas suprimindo, passando por cima, desviando a questão para mostrá-la intelectualmente sob a forma de um dilema entre a "luta contra o analfabetismo" (conclamada por todos os países subdesenvolvidos) e a perspectiva de uma "educação permanente de toda a população" (necessidade típica de países desenvolvidos econômica e talvez culturalmente)? (2). Por certo, em nós não há este dilema.

A consciência de que nada temos de *propor* ao adulto, analfabeto ou não, além de si mesmo e da circunstância de sua vida. *Propor novidades* é ainda ser ingênuo. Querer "instruí-lo" significaria

uma desistência de tarefas maiores.

Experimentando-se o adulto situado no mundo e na história, numa realidade que se poderia sintetizar com a expressão "espácio-temporal", mas que, apesar de todos os esforços de imaginação e da inteligência, estaria dividida, cortada nela mesma, por dentro de si mesma.

Esta, a realidade de um *impacto: entre o espaço nordestino*, área de latifúndios e terras pobres de recursos naturais, limite exterior que se impõe além do contraste lírico entre terras de massapê e terras secas, espaço em tudo denotando e flagrando um subdesenvolvimento acentuado, e o *tempo nordestino*, como horizonte de possibilidades, limite interior em tudo apontando as vias para um progressivo desenvolvimento. Assim, o espaço como nosso diagnóstico e o tempo de nossa estratégia denunciam esta realidade partida – um impasse a ser ultrapassado.

Por isso a educação de adultos nada teria de ou a propor, além da totalidade deste impacto. Educação a ser feita com a resistência de muitas idéias

cristalizadas – assistencialismo, conformismo, otimismo, demagogia. Educação a ser projetada enquanto movimento plural, diversificado, "contingenciado", porém nunca empenhada na sobrevivência dessas idéias cristalizadas. Educação a ser inspirada nesta situação de impacto, pelo modo de encarar uma *totalidade* que se configura, mas, também, educação a ser pensada em função das *particularidades* que se fazem presentes.

—————

A *primeira situação* (3), para nós homens nordestinos, – e, por ser a primeira, jamais completamente superada ou superável – é a de *emergência*. Situação factível, empírica, concreta, abarcadora do fenômeno social enquanto síntese do econômico e do político. Neste plano de emergência, onde a luta maior e única é pela conservação da vida, (e não ainda por questões ideológicas, nem, muito menos, pela afirmação de um desenvolvimento global da sociedade), o que se teria a ensinar, a propor, ou timidamente, a sugerir para quem se sabe possuidor da "escola do mundo"? Outro impacto a constatar.

A urgência em afirmar uma "educação de massas" (4), uma cultura de subsistência, através da temática dos valores vitais. Nesta dimensão em que não se tem nada a propor, a presença da educação é sentida "como arte e arte difícil" (5). Ao saber captar o que

é anseio das massas; mais do que anseio – sabedoria prática, sabedoria sofrida. Apesar dos equívocos pelos quais todos nós fatalmente passamos, não somente de técnica como também de conteúdo,

precisamos constatar a participação histórica que tiveram e ainda estão cumprindo movimentos do Nordeste, como o de "Cultura Popular" (Recife) e "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" (Natal). A partir do nome deste último se reflete, nítido, o sentido de emergência – escolas de taipa, em chão batido, galpões que talvez firam a vista dos educadores acostumados com "centros de demonstração". Haveria uma limitação no dizer "também se aprende a ler"? – Não, se encararmos o ler como instrumentalidade, a leitura como acessibilidade aos meios de comunicação e divulgação, "meios informais de educação", de uma influência tão agressiva dentro da "escola do mundo". Qualquer limitação a ser encontrável melhor acusará os objetivos e não os instrumentos.

Participação histórica também desempenhou o "Livro de Leitura para Adultos", do MCP, com suas frases tão óbvias e assustadoras: O pão dá saúde, saúde é vida, o voto é do povo, o povo pode, o povo sua, o povo sem casa vive no mocambo. – Estamos certos de que, com essas afirmativas, não se estava propondo nada às massas – procurava-se, *apenas*, a confirmação de sua necessidade de subsistência. (Os que reconheceram equívocos, entre eles eu, nada fizeram no momento de melhor).

Entretanto, aparecem teóricos da educação para se auto-debaterem no que diz respeito a um plano de emergência não se confinar em si mesmo; e chamam a isso *emergencialismo* ou *emergentismo*. Perigo tão óbvio, questão menor, quando se nos deparam as situações plurais de nossa realidade.

Educação de Adultos e Unificação

A segunda situação que, para os homens de visão intelectual, se registra simultaneamente – é a da existência como "possível claridade do saber", enquanto "consciência em geral", como "saber de que se dispõe adquirido historicamente". Agora, a luta pela subsistência se torna racional e, além do mais se faz penetrante nos graus dessa racionalidade. O saber é consciente para assumir a própria libertação do homem – se não, de nada lhe valeria, nem como diletantismo, que não deixa de ser uma falsa forma de libertação. O saber é claridade da História e do homem como seu intérprete e responsável, porque a sabedoria prática e sofrida, agora começa a reconstituir-se, criticar-se, prolongar-se e a intensificar-se. O saber é, realmente, uma possibilidade, sempre aberta, sem limites no espaço e no tempo, de fazer e refazer-se, de forma e transformar-se. Nesta ocasião e a partir dela, as ideologias ameaçam os homens tanto quanto são ameaçadas, desmentidas, substituídas, reformuladas por eles, por nós.

Desta perspectiva, o educador de adultos tem em suas mãos a hora de propor alguma coisa: o debate, o pensamento criado conjuntamente, a dinâmica de formação dos grupos. Educação de adultos significará a busca de uma cultura permanente, de uma "forma de vida"; será "extensão cultural", atualização, renovação, reeducação. Em termos bem comportados é o que nos diz uma das publicações da UNESCO: "Ela representa o esforço contínuo que todo ser humano deve realizar para compreender o mundo, exprimir sua personalidade e estar à altura das suas responsabilidades como indivíduo e membro das diversas sociedades às quais pertence".

Como verificação do muito que se tem a programar neste setor, lembraríamos os "cursos livres de extensão" e os "cursos de extensão em nível universitário", mantidos pelo SE C, da Universidade do Recife. (6)

Nossa mínima experiência no campo dos "debates dirigidos", dos "grupos de estudo", dos "seminários", dos "fóruns e painéis" é reveladora de quantas resistências encontraremos, antes de tudo pela rigidez de nossa estrutura universitária – nossa, brasileira.

A *terceira situação*, de homens nordestinos na condição de universalidade humana, é a de nossa capacidade criadora. Enquanto a primeira tratava de nossa subsistência no impacto entre o espaço e o tempo, a segunda nos fazia receptivos no plano da "consciência em geral" e assim nos estendia sobre o mundo, a terceira não há de ser apenas superposta às duas anteriores. É terceira como modo de falar, como necessidade de explicação, mas também como síntese da "emergência" e da "extensão"; terceira a começar da primeira e na intensificação das duas iniciais. Visão do desdobramento e unidade, para atingir um impacto maior. Perplexidade no conduzir-se humanamente, ao relacionar a impressão com a expressão, a atitude receptiva e a propulsora, a disciplina e a ruptura. Tudo enquanto se pode e se reclama uma comunicação em confiança, uma "luta amorosa" diante das "situações limites", uma forma de ultrapassar a própria dimensão crítica e auto-crítica por um

gesto de incondicionalidade nas disposições criadoras do homem. Esta terceira situação penetra de tal modo na primeira, que, assim como nesta, a educação nada tem a propor – além da experiência dos seus múltiplos fracassos, além da incondicionalidade do próprio ato humano. Entretanto, por necessidade didática de expressão, depois de havermos falado em "educação de adultos como emergência" e "educação de adultos como extensão", propomos o sentido criador de uma educação integradamente cultural, para esta terceira situação. E, embora de uma perspectiva existencial, nos identificamos com a posição fenomenológica-essencialista de Max Scheler quando explica:

- "Aspirar à cultura significa buscar com clamoroso fervor uma efetiva intervenção e participação em tudo quanto, na natureza e na história, é essencial ao mundo, e não mera existência e modalidades contingentes; significa – como diz o *Fausto* de Goethe - "querer ser um "microcosmos". Este processo mediante o qual o mundo grande, o "macrocosmos" se concentra em um foco . espiritual "de caráter individual e pessoal, o microcosmos. Este converter-se em *mundo* uma pessoa humana, pelo amor e pelo conhecimento, não são senão duas expressões para designar duas direções distintas na consideração do mesmo profundo processo plástico que se chama educação cultural ou cultura". (De "O saber e a cultura").

É neste "profundo processo plástico" que experimentamos a nossa incondicionalidade. Através dele, "tenho momentos de ação nos quais estou seguro de que o que eu agora quero e faço é o que autenticamente eu mesmo quero. Quero ser de forma que este querer saber e atuar me pertençam. Nesta maneira em que quero saber e atuar me sobrevém meu ser essencial que eu, ainda estando seguro dele, sem embargo não conheço. Por ser esta possibilidade,

que é a liberdade de saber e atuar, eu sou possível "existência". (Karl Jaspers, "Filosofia", 1º volume, trad. de Fernando Vela).

Saber e atuar, intervir e participar: educação de adultos em sentido de criação, "educação cultural".

Como referência exemplificadora das possibilidades em setores absolutamente distintos, mas nunca opostos por contradição, desta "educação cultural" citaremos: as edições de "O Gráfico Amador", onde as artes se integram – poesia e gravura –; o recente como impacto, embora amadurecido como vivência, Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos – ampliando-se em projeto de reformulação da escola primária brasileira.

O grande impasse de constarmos e não de propormos: a "unificação da cultura", como possibilidade da educação de adultos, vista na intensidade e no conjunto das três situações. Tentativa de unificar a cultura como símbolo de que no homem reside um beco sem saída e, ao mesmo tempo, uma saída"(7) para si mesmo – através da *comunicação*, onde eu sou na medida em que os outros também são; onde eu me liberto, libertando-nos; onde é preciso que eu ouça para ser ouvido e que eu primeiro acredite para os outros acreditarem em mim. Palavra simples – comunicação – mas realidade como impacto.

A partir do ímpeto criador do homem, a cultura se realiza desde que suas impressões se tornem objetivadas e suas necessidades busquem as soluções de consistência exterior, e seus anseios se convertam em obras, e suas imaginações

Educação de Adultos e Unificação

ou idealizações sejam concretizadas em fatos, acontecimentos, realidades objetivas. Porém existirão sempre, até hoje vêm existindo, modalidades e graus de criação, de cultura, de objetivação.

Na *primeira situação humana* que descrevemos em termos de emergência, de luta pela conservação da vida, de formas iniciais da sociabilidade, o passo dado pela cultura está marcado pelo caráter de subsistência. Cultura como tradutora das necessidades vitais primárias – alimentação, abrigo, aglomeração cultura traduzindo-se em modalidades espontâneas exprimindo-se por uma inteligência concreta e emotiva, manifestando-se através de uma sabedoria prática, tradicional, cristalizada. Se a este primeiro grau de cultura denominamos popular ou pré-reflexivo ou de subsistência, é para confirmação de um ímpeto criador humano, independente das primeiras formas de intelectualização: escolas, metodologia, abstração formal, depuração crítica.

Correspondendo à *segunda situação humana*, definida por um cunho de racionalidade, de espírito crítico, de reconhecimento dos próprios valores, temos a cultura que a si mesma se põe como objeto de análise; cultura, portanto, reflexiva, até hoje realizada por minorias (agora pejorativamente chamadas de elites e eruditas) que ora são fechadas ou abertas, pré-democráticas ou democráticas, dogmáticas ou renovadas.

Numa sociedade que se democratiza, as suas elites culturais tendem a insistir na urgência da "educação de massas", tanto quanto no sentido de "extensão da cultura" – e a síntese dessas duas tendências se afirma como *democratização cultural*. Mais uma vez retornaremos ao tema inicial de que não estamos, simplesmente, *propondo* coisa alguma

Descrevemos o conjunto de uma situação com o seu impacto. Pois uma sociedade e sua cultura não de "desalienam" apenas por se saberem antes alienadas. É preciso encará-las desde a *terceira situação humana*, enquanto a democratização cultural se projete como unificação da cultura – quando se transita de uma cultura de subsistência para uma cultura reflexiva, confirmando-se o impulso criador do homem.

Esta passagem como reconstrução da experiência, por isso passagem que implica transformação, está constantemente ameaçada de modo positivo e negativo pelas "comunicações de massa", "mass" media. Também, mais uma vez, a consciência de um impacto. Na ambigüidade de ser produzida reflexivamente, com intencionalidade, e de estender-se ou consumir-se emocionalmente, a "cultura de massa" coloca-nos no impasse: até que ponto, hoje, temos uma legítima cultura de subsistência, não contaminada pelos produtos sofisticados das "comunicações de massa", e também uma legítima cultura reflexiva, não atingida pelas mesmas sofisticções? Mas esta pergunta pode constituir-se um equívoco ao ser lida como uma proposta de moralização ou ainda pelos esquemas repetidos da técnica contra o homem. As "comunicações de massa" representam, independente das limitações e necessidades ideológicas, influentes "técnicas sociais" que, em si mesmas, colocam o homem como centro de universalidade espaço-temporal. Negá-las no processo de democratização cultural seria fugir ao impacto ou simplificar uma realidade de perspectivas tão amplas como a educação de adultos.

Arnold Hauser; no capítulo V de seu livro "Introducción a la Historia del Arte" (8), propõe uma distinção, válida logicamente, entre "arte do povo, arte popular e arte estrita, elevada, autêntica". Nenhuma intenção, aqui, poderia ser traduzida por uma crítica de má fé dirigida aos adjetivos que qualificam a última manifestação de arte; ninguém acusaria Hauser, por exemplo, de considerar inautêntica a arte do povo, apenas por ele haver qualificado a última forma de arte como estrita, elevada, autêntica.

Vejamus a questão por dentro e de frente.

O que ele chama "arte do povo" teria sua origem a partir de "estratos sociais carentes de ilustração e não pertencentes à população industrial e urbana". A carência de ilustração deve ser interpretada como ausência de processos formais de educação. Entretanto, a característica mais importante da "arte do povo" revela que "seus suportes participam dela, não só como sujeitos receptivos, senão, a maioria das vezes, também como sujeitos criadores, apesar de que não se destacam individualmente neste último sentido nem pretendem que lhes reconheça sua condição de autores". (Pág. 363) Esta identificação, que embora nunca chegue a ser completa, – identificação entre o que produz e o que consome –, exige do pesquisador e do crítico uma nova atitude, outros critérios de valor compreensivamente antropológicos, e, por conseguinte, não limitados a uma esfera intencionalmente estética. O que se deduziria de uma afirmativa como esta: "a arte do povo não é tanto uma realização como uma atividade" (pág. 394).

Em antítese lógica, a "arte popular" vai responder "às exigências de um público predominantemente urbano, semiilustrado e tendente à massificação". Não é difícil apontar o *status quo* deste público: a sociedade industrial. Porém o autor vai além de uma descrição fenomenológica, da realidade como ela se apresenta ou de um fato que não se pode senão constatar, ingressando em um tipo de análise valorativa, que interpreta e julga:

"Na arte do povo produtores e consumidores apenas estão separados entre si, e os limites entre ambos os grupos são sempre flutuantes; na arte popular, ao contrário, se nos apresenta um público improdutivo artisticamente e passivo no essencial, e uma produção profissional orientada estritamente à demanda".

Este tipo de análise valorativa, sobretudo no que se refere ao público, expõe à crítica a seriedade metodológica e científica da obra. Indagamos, assim: esta "arte" apenas responde às exigências de um público massificado ou não será ela mesma forjadora dessas necessidades? Respondemos com uma referência do próprio Hauser: "... na atual produção em massa tem lugar uma manifestação das necessidades, que se opõe, comum ente, ao desenvolvimento normal, e que cria, umas vezes, uma demanda de modo artificial, enquanto que outras prolonga a duração de uma necessidade". (pág. 438) Com estas observações, parece difícil manter aquela conceituação apresentada inicialmente sobre "arte popular". O campo torna-se

Educação de Adultos e Unificação

mais do que inseguro – incerto.

Neste jogo de expressões – "arte do povo" e "arte popular" – ficaremos com a nossa linguagem baseada numa reflexão sobre o senso comum: *cultura popular* (ou cultura do povo) e *cultura popularizada* (para abranger o que Hauser denomina de "arte popular").

Indagamos novamente: esta "arte popular", a que o autor se refere, não pode

ser apenas um capítulo do que se vem analisando como "cultura de massa" ou "cultura industrial"? (Para leitura imediata, os artigos de Edgar Morin em "Movimento" 6 e em "Senhor" 49). Como pergunta menor, acrescentamos: dizer que a "arte popular" nunca é mais do que entretenimento e passatempo" (366) não é predispor-nos contra todas as visões simplificadoras da realidade? Ou a impossibilidade de elaborar um julgamento de valor *apenas* se fundamentando na possibilidade estatística de considerar a maioria dos produtos consumidos? – Sugerimos novos critérios para uma análise da "cultura de massa", expressão que abarca as manifestações da "arte popular" no significado visto em Hauser. *Apenas sugerimos*. Por que um público é "improdutivo artisticamente e passivo no essencial"? Isto representa um fato objetivo ou um dado elaborado a partir de uma escala de valores estéticos?

Dentro da "cultura de massa", a dialética entre os valores quantitativos e os qualitativos menos do que nunca pode ser contraposta simetricamente. Como todo esforço dialético se faz em descontínuo e imprevistos, de antinomias

e conciliações, de cortes e fusões. Os valores quantitativos refletem mais diretamente, na receptividade do que é material, as imposições do sistema capitalista (trustes, produções em série, ambição de lucro) – sem que ainda nenhuma questão ideológica mais séria venha se colocar. Os valores qualitativos se concretizam pela disponibilidade de serem rompidas certas estruturas anestesiadas, psicológica e socialmente, através de algumas personalidades de exceção. Dispondo das "comunicações de massa", o "artista de gênio" não precisa idealizar um tempo outro, escrevendo ou filmando para um público futuro, mas pode descobrir um tempo-espaco novo (a partir de um espaco/tempo rotineiro, de repetições mecânicas), onde um público atual será tocado e comovido. Assim, aquele público "improdutivo artisticamente", "massificado", estaria à espera de ser abalado – pela grande e sutil força do impacto – através de algumas obras-primas: "Hiroshima, mon amour", "La Notte", "A Bout de SouHe", "Plein Soleil". Seria idealismo situar estas realizações como possibilidade de redimir, pelo impulso dos seus valores qualitativos, a "cultura de massa" enquanto decorrência, acentuada quantitativamente, de uma mentalidade industrial, capitalista e tecnizante? – Não se pensando além do "círculo vicioso", talvez não se seja acusado de idealismo, mas se cairá no esquema de "valoração estética", ou o que será terrível, nos erros de uma visão tradicional aristocrático-intelectualista.

Interrogando-se através do círculo vicioso, que o próprio Hauser descobre,

"Não é, de nenhum modo, o público só o que determina o que deseja; seus desejos estão determinados, em parte por aquilo que se lhe oferece. Trata-se de um círculo vicioso que pode romper-se" (página 443)

chegaremos a ver que as "comunicações de massa" se revolucionam interna e externamente. Do ponto de vista interno com a presença daquelas personalidades de exceção; da perspectiva externa, embora não accidental ou acessória, pelo terreno aberto com a educação de adultos em todas as suas dimensões. Se o público não existe como "algo em si", fixado em sua atitude, embotado por uma distorcida sensibilidade, incapacitado para sofrer e refletir sobre um impacto, as "comunicações de massa" representam nosso momento histórico e, nele, os caminhos para a unificação da cultura. Outra citação de Hauser enfatiza nosso pretexto de ultrapassar o "círculo vicioso":

"Recebe, em realidade, o público só o que deseja ou é influenciado para que se conforme com o que se lhe oferece?" (pág. 438)

A partir dessa indagação que afirma, a pergunta pelo mau gosto do público, das massas, é tão interessante (e ociosa) quando também indaga pelo mau gosto dos intelectuais, dos eruditos, dos cientistas, dos filósofos.

Depois das sugestões, sob forma de perguntas, das apreciações em torno de Arnold Hauser e até mesmo das provocações, quando chamávamos de sofisticados os produtos da "cultura de massa", resta o grande impacto para o educador de adultos: como transformar esta "cultura de massa" em "cultura reflexiva"?

Como demonstrar que a "cultura de massa" não é fatalmente "massificadora"?

Não podemos, agora, focalizar os meios através dos quais este processo global de educação pode ser realizado – contando-se com todas as técnicas da dinâmica do grupo. Há uma questão anterior: como instaurar esta nova perspectiva, como fundamentar as tarefas que concretizem a democratização cultural?

Cultura típica do século XX e das sociedades industriais, a "cultura de massa" passou a existir com o cinema, o rádio, a televisão e a imprensa em larga escala. Deu origem estritamente técnica, antes de qualquer vinculação artística; de condicionamentos econômicos anteriores às suas dimensões propriamente culturais; a "cultura de massa" já se definiu pelas seguintes características:

- a) produção e difusão em série;
- b) rapidez de comunicação;
- c) síntese áudio-visual (cinema e TV);

Superação das distâncias entre as classes sociais, através do "grande público".

Essas características são de ordem técnico-material e, por isso, podem ser dispostas ou não em termos de democratização da cultura. Como transformar essas potencialidades técnico-funcionais em técnico-reflexivas? Como dar uma expressão humana a essas descobertas?

Propomos, especialmente aos educadores, uma resposta que possa corresponder, intrinsecamente e de modo paralelo, às características acima situadas:

- a) abertura de canais de comunicação;
- acessibilidade à cultura em todos os níveis e nas dimensões de emergência, extensão e criação;

Educação de Adultos e Unificação

b) complemento de intensidade, quando os valores úteis sejam orientados pelos valores éticos, estéticos e existenciais;

c) criação de um espaço-tempo novo, que não apenas fixe, documente ou "fotografe" a realidade; captação do real como processo evolutivo e criador;

d) possibilidade de formar-se um público ativo, participante e crítico.

A partir do momento em que os "fatores" técnico-materiais sejam convertidos em "valores" técnico-reflexivos, temos não só a perspectiva da democratização cultural como também o caminho aberto para a integração da cultura.

Centrando-se em nossa realidade brasileira, ao lado dos raros indícios no

sentido de despertar no público uma consciência ativa (cine-clubes de Belo Horizonte, de Natal, dos Museus de Arte Moderna), sentimos a presença de uma transformação interna nos movimentos do cinema novo ("Os Cafajestes", "Assalto ao Trem Pagador", "Barravento") e da música bossa-nova (João Gilberto, Juca Chaves, Carlos Lyra, Jobim-Vinicius). O que essas tendências têm de exceção, da rebeldia a um *status quo*, de influência externa reconhecida e também criticada (sobretudo em relação à "nouvelle vague" e ao jazz), da necessidade de uma afirmação própria, importa-nos como significado de impacto e nos conduz a reformular posições antagônicas – cultura popular e cultura erudita – e a superar um conceito de educação pura e pobremente formal.

REFERENCIAS:

- 1) As expressões aspeadas da primeira página foram colhidas de uma "pesquisa informal" realizada em Florianópolis.
- 2) UNESCO - "Educação Fundamental e Educação de Adultos".
- J) Utilizamos, na descrição fenomenológica das três situações, o pensamento de Karl Jaspers, como ponto de partida, especialmente no "Ambiente Espiritual de Nosso Tempo".
- 4) No sentido que Karl Mannheim atribui no "Diagnóstico de Nosso Tempo".
- 5) Maritain, Jacques – "Rumos da Educação".
- 6) Da programação para o primeiro semestre de 1963: *Cursos Livres de Extensão*, – "Iniciação às Ciências Naturais", "Realidade Brasileira", "Tendências do Pensamento Atual", "Língua Portuguesa"; *Curso Para Universitários* – "Realidade Brasileira", "Literatura Brasileira", "Economia Brasileira", "Educação Brasileira", "Metodologia do Estudo".
- 7) Scheler, Max – "El Saber y La Cultura".
- 8) Hauser, Arnold - "Introducción a la História del Arte".

RESUMÈ

APPUYE sur une analyse de Jaspers, l'auteur commence par distinguer trois situations existentielles dans le Nord-est. La première situation c'est une situation d'émergence, où la plus grande lutte et même la seule lutte est celle de la conservation de la vie. La deuxième est celle de péexistence en tant que "conscience générale", c'est à dire, ouverte à la connaissance de la réalité. La troisième c'est celle de notre capacité créatrice. Comment arriver à un procès éducatif capable de répondre à ces trois situations voilà, au fond, la demande de l'auteur. Pour la première situation l'auteur se réfère au

travail du MCP de Recife et de la Campagne "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" - la lecture pour ceux qui vont nu-pieds - de Natal. C'est à l'intérieur de cette première situation que la culture a un caractère de subsistance. C'est la transmission de la culture comme interprète des exigences vitales et primaires – nourriture, habitation, agglomération.

Pour ce qui regarde le développement d'une "conscience générale" de la communauté, donc la deuxième situation, l'auteur montre le travail du SEC de l'Université de Recife avec ses cours d'extension au niveau secondaire et universitaire.

Pour la transmission de la culture, il ne s'agit plus d'une question de subsistance mais d'une clarification rationnelle des problèmes. La culture, donc, se présente comme un objet d'analyse.

Finalement, pour ce qui regarde la troisième situation, l'auteur se réfère tout d'abord à l'exemple du "Graphique Amateur", où les arts de gravure, de composition graphique et de peinture se confondaient, puis au système PF.

En somme: les trois situations existentielles reviennent à trois formes de versées de transmission de la culture: a) comme une réponse au besoin de subsistance, b) comme une réponse au besoin d'une formulation rationnelle, c) comme une réponse créatrice.

Comment arriver à une unification de la culture dans une région qui présente ces trois situations si diversifiées? L'auteur s'en rapporte initialement

à la distinction d'Arnold Hauser entre art strictement parlé, entre art du peuple et art populaire et ensuite présente la divergence qui pèse sur les conclusions de Hauser quant à la dernière (celle devant nous trouver un "public improductif artistiquement parlant et passif quant à l'essentiel"). Pour l'auteur le problème ne peut pas être bâclé dans ces termes, faute d'autres motifs parce que l'art populaire lui semble un chapitre de ce qu'on appelle "culture de masse" ou "culture industrielle" à être transmise d'une façon positive et pas simplement pour des motifs de "massification". Pour cela, il propose l'ouverture des canaux atteignant les trois situations démontrées auparavant. Pour qu'un public actif, engagé et lucide soit formé, d'où la conclusion: à partir du moment où les "facteurs" matériels techniques cederont la place aux "valeurs" techno-reflexifs sera frayé le chemin pour une intégration de la culture.

ABSTRACT

BASING HIS ANALYSIS on Karl Jaspers, the author distinguishes three different dimensions of life in the Northeast of Brazil. The first has got to do with a situation of emergency, in which the greatest struggle is the one for survival. The next is best defined as existence itself, understood here as "consciousness in general", that is, man's life open to an understanding of reality. The third dimension corresponds to man's creative activity. The question is then posed, as to how an educational procedure could possibly meet these three challenges. And this is the question the author has in mind.

As a way of responding to the challenge implicitly contained in the first of those dimensions, the author points to the MCP (Movement of Popular Culture) of Recife, and to the literacy teaching campaign "Barefooted You Can Also Learn How to Read" of Natal. Within the framework of this particular dimension the transmission of culture represents basically a means of subsistence. It amounts to transmitting culture at the level of the basic needs of life - eating habits, shelter and sociability.

As a means to develop the "general consciousness" of the community, in other words, to meet the second existential situation, the author suggests the work that is being carried on at the Cultural Extension Division of the University of Recife, through its many extension courses at the High School and College levels. As far as the transmission of culture gives this experience represents

much more than the previous one, in which it definitely contributes to the rational clarification of the proposed problems. Culture, so to say, turns upon itself and becomes an object of analysis.

Finally, as regards the third dimension, the author points, on the one hand, to the editions of the "Gráfico Amador", where the graphical arts of printing, engraving and painting are actually intermingled, and, on the other hand, to Prof. Paulo Freire's system of adult education.

But then another question arises: how could one possibly accomplish the unification of culture in an area in which those three dimensions of life present themselves in such great and opposing contrasts? The author refers to Arnold Hauser's distinction between art proper, art of the people and popular art, making it a special point to present his disagreement as to the way Hauser views the latter (that art before which we find "an artistically unproductive and essentially passive public"). The author holds that the problem cannot stop at that, because popular art seems to be one more chapter of what is now being called "mass culture" or "industrial culture", whose channels of communication must be used in a constructive way and not simply put to serve the aims of an everincreasing massification. To the author the answer lies in the opening of those channels in order to serve the three situations previously analysed. The aim will be the formation of an active, participating and critical public.

AURENICE CARDOSO

Conscientização e Alfabetização

Uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire

AO TERMOS ANALFABETOS ADULTOS sob a nossa responsabilidade educacional, devemos pensar que tipo de trabalho poderemos desenvolver. Tratando-se de adultos, isto é, seres mentalmente desenvolvidos, que possuem um certo amadurecimento e ainda uma experiência de vida, haveremos de nos ocupar sobretudo com uma educação de *grupos*.

Mas, para que realizemos um trabalho organizado, poupando energias, teremos de submetê-la a uma ordenação, de planejá-lo previamente, para que atinjamos nossos objetivos com a máxima economia de tempo e de esforços.

Disciplinaremos nosso espírito através de um método. O método implica numa série de processos, que se apresentam externamente através de uma técnica.

Quando método, processos e técnica sintetizam-se num conjunto de princípios e conseqüências, unitária e organicamente temos um *sistema*. Sendo: mais amplo que o método deve o sistema se caracterizar pelo seu caráter funcional. Esta última dimensão nos possibilitará uma análise do sistema educacional brasileiro, tido como *orgânico*. Antes porém, levantaríamos algumas

perguntas: tem sido operante o sistema educacional brasileiro? Tem-nos levado a equacionar nossos problemas? Até que ponto integra o brasileiro na sua realidade?

Respostas a estas perguntas levam-nos a fazer considerações maiores e restrições à organicidade do sistema educacional brasileiro. É que ele se carrega de organicidade apenas intrinsecamente, enquanto método, processos e técnicas, e isso não basta, porque, enquanto se desvincula, se divorcia da realidade, a ela se superpõe. Perde portanto, o seu caráter de funcionalidade, uma vez que não corresponde a um espaço-tempo; isolando-se do contexto, esvazia-se e se torna inoperante.

Entendemos conseqüentemente, que para um sistema ser classificado orgânico, deva além da organicidade interna, travar relações com a contextura histórico-cultural. (*)

Esta relação dialética permite que o sistema, na medida em que se enriquece com as modificações processadas no próprio contexto, se renove.

Investigações dessa natureza levaram o Profº Paulo Freire a elaborar não só um método *ativo*, mas um sistema de

educação de adultos, que leva os analfabetos não só a se alfabetizar, mas a ganharem a consciência de sua responsabilidade social e política. O sistema proporciona ao homem muito mais que o simples alfabetizar, pois através da discussão de problemas locais, regionais e nacionais torna-o mais crítico e o leva *posteriormente* a se conscientizar e a se politizar.

Encontramos homens que não sabiam quem era o presidente ou o governador, completamente defasados da época atual; interessante é observar que ao se iniciarem no diálogo assumem novas atitudes e criam novos hábitos.

O contacto inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do universo vocabular etapa realizada no campo e que é a primeira do Sistema Paulo Freire de educação de adultos.

Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples e que tem por objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar.

Estabelecendo conversas informais com as pessoas da comunidade, referimo-nos ao plano de alfabetização; descrevemos o que é um "círculo de cultura", falamos na projeção e nas técnicas usadas, referimo-nos à rapidez com que um grupo se alfabetiza.

Investigamos de maneira hábil o que eles pensam, como vivem e o que desejam ser. Respostas diversas são obtidas, como por exemplo:

"Vivo como andorinha, sem ter morada"; "Tirando do trabalho, gosto de largar vez assim pra missa"; "Eu apaixono um filme na rua"; "Aqui, a gente da caatinga

não conhece divertimento"; "Nós vive na maior das pobreza"; "Desejo ser aboletado num canto, pra não viver mais aos imboléos"; "Gente pobre é mesmo do cabo da enxada" (Petrolina, Estado de Pernambuco); "Pobre não tem feriado"; "Quero ser gente porque gente tem uma classe melhor" (Ilha do Leite e Aflitos, Recife, Pernambuco); "A terra só tem vida, porque o camponês trabalha"; "A união faz a força: se o desenhista desenha o prédio, é o operário que conhece o tijolo que constrói – é as duas forças unidas que faz o progresso" (Brasília, D. F.); "O povo diz que moça não tem pensá"; "Estou azeitando o eixo do sol"; "O divertimento daqui é o grilo cantando e a gente dormindo 6 horas" (Cajueiro Seco, Jaboatão, Estado de Pernambuco) .

Procurando sondar um pouco o grau de criticidade perguntamos a eles se acreditam em mal-assombrado, caipora, lobisomem; quando as respostas são positivas investigamos se já viram tais personagens e onde.

Alguns dizem que só têm medo de bicho do chão. Outros que lobisomem é contrabando. Mais ainda: "Tenho muito medo"; "De tudo há, eu nunca vi, mas dizem que há"; "Tenho impressão que faz medo" (Ilha do Leite e Aflitos, Recife, Pernambuco); "Mal-assombro é pantaforma, porque alma não existe" (Angicos, Rio Grande do Norte) ; "Falam que existe, mas é impressão da gente"; "Nós temos que ter medo dos vivos" (Osasco, São Paulo).

Obtemos dados sobre idade, profissão, assim como opiniões sobre o plano de alfabetização; as respostas se diversificam: "Não tenho mais idade, sou

Conscientização e Alfabetização

cruca" (idem *Ilha do Leite*, Aflitos; "Papagaio velho não aprende mais a falar"; "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura"; "Queremos tirar o povo do cativo do analfabetismo"; "Estão até dando risada de mim"; "Minha mãe falava assim, o Nhambú que nasce sem rabo não cresce mais" ; "Quem não sabe lê carrega a força para si mesmo"; "Quem não sabe lê arranja trabalho duro"; "Tenho fé em Deus de aprender embora tenha dificuldade"; "Quero aprender a ler pra seguir nas leis se puder ser"; "O analfabeto é um homem perdido" (idem *Cajueiro Seco*, Jaboatão, Pernambuco).

Além de sentenças e expressões colhemos as palavras mais usadas, sobretudo as mais carregadas de emoções. Algumas são regionais, outras locais, como: capiloçadas, soturno, belota, cintilante, birita, camburão, puçá, mangaeiro, braúna, serilho, etc.

Esse primeiro contacto é de importância relevante, porque no grupo vamos colher o material, que será apenas organizado, para posteriormente ser-lhe devolvido como um dos veículos de sua educação, através de debates.

As sentenças, além de constituírem objeto nosso de estudo numa perspectiva psicológica, filosófica, sociológica ou estética, são reenviadas aos grupos, através de pequenos jornais que entre eles circularão.

Destaca-se ainda a pesquisa como uma fonte de subsídios que facilitará a interação e a compreensão entre os diversos elementos do grupo nas futuras atividades do "círculo de cultura".

Enfatizamos esses dados obtidos, porque não acreditamos que um material vindo de fora, importado de outras

regiões, carregado de interesses que não os daquela população, distante dos problemas, da vida e da condição dos adultos possa ser eficaz.

É convicção nossa que dialogando com os analfabetos seus problemas, possam eles se tornarem mais críticos. Por isso é o diálogo a técnica fundamental do Sistema Paulo Freire, o qual coloca os analfabetos como participantes.

Só o diálogo leva o homem a reflexivamente se tornar responsável. E esta responsabilidade só se incorpora ao homem de maneira vivencial – daí a importância da educação como experiência de vida, que valoriza as relações aprendizagem-amadurecimento.

Se, numa análise psicológica, consideramos o amadurecimento condição primordial para a aprendizagem, é inegável por outro lado que, a experiência que se traduz numa aprendizagem, enriquece o ser humano, despertando-o para a vida, contribuindo para acelerar o seu amadurecimento.

Na própria pesquisa do universo vocabular, sentimos o valor de toda uma experiência dos analfabetos, quando ouvimos sentenças como: "eu tenho a escola do mundo"; "povo tem resposta"; "quem é mais velho aprende mais, porque pensa e sabe tudo e presta mais atenção".

Afirmações dessa natureza chamamos a atenção para o teor de motivação que devem possuir as fichas e as "palavras geradoras". "Palavras geradoras" são as palavras chave que, decompostas em seus fonemas, propiciam o surgimento de novas pela combinação daqueles. Assim, por exemplo, a palavra "favela" poderia gerar: favo, fivela, luva, leva, vovó, fala, lavava, fila, etc.

Apoiados no universo vocabular obtido, selecionamos vocábulos com dificuldades fonêmicas a serem dominadas pelos analfabetos, de maneira que, uma vez vencidas, possam ler qualquer texto que se lhes entregue.

Para isso, teremos de rever as dificuldades da linguagem portuguesa; além das consoantes, deveremos colocar situações de c (forte), c brando), ç, rr, ss, ch, lh, nh, g (forte) (brando), que, gue, cl, cr, etc.

Para Cajueiro Seco (Recife), comunidade próxima aos Montes Guararapes, escolhemos as palavras geradoras seguintes: tijolo, voto, siri, palha, biscate, cinza, doença, chafariz, máquina, emprego, engenho, mangue, terra, enxada, classe.

Para Tiriri, colônia agrícola da SUDENE, na cidade do Cabo (Pernambuco) escolhemos: tijolo, voto, roçado, abacaxi, cacimba, passa, feira, milho, maniva, planta, lombriga, engenho, guia, barracão, charque, cozinha, sal.

Com o material colhido em algumas pesquisas feitas em localidades diversas de Pernambuco, e apoiados no vocabulário do "trânsito" brasileiro (*), conseguimos uma redução maior de palavras geradoras que nos possibilitaram uma unificação de situações para todo o Estado, sem comprometimento das zonas fisiográficas.

As palavras geradoras em número de dezesseis do vocabulário mínimo obtido, permitirão o surgimento de palavras do vocabulário ordinário das comunidades pesquisadas. Dessa maneira, a seleção foi viável e científica.

O vocabulário mínimo com o qual alfabetizaremos Pernambuco consta das palavras: tijolo, povo, farinha, terra,

seca, casa, cego, guia, engenho, enxada, máquina, trabalho, chuva, pobreza, classe, eleição.

Lançamos as palavras geradoras escolhidas em situações existenciais do grupo. Cada palavra a visualizar se associa, ora ao objeto que representa (enxada), ora à situação toda representada na ficha, como mangue.

Inauguramos as atividades do "círculo de cultura" discutindo com os analfabetos o conceito antropológico de cultura. O coordenador nada vai expor, ao invés, dialoga com os participantes, arrancando deles socraticamente algumas noções, levando-os a, de maneira reflexiva, tirarem suas conclusões.

A primeira ficha, que representa o homem diante do mundo, leva os analfabetos após a pergunta do coordenador "que vemos na ficha" a fazerem uma descrição oral. É conveniente salientar que o tratamento *nós*, integra o coordenador no grupo, aproximando-o dos participantes.

Quando investigados a respeito da atitude do homem, entendem que ele se relaciona com o mundo e o faz, explicam, porque tem ciência, pensamento, razão, juízo. O coordenador leva em seguida o grupo a observar que há coisas na ficha que o homem não fez: a árvore, o monte, o pássaro, o porco e o homem; pertencem ao mundo da natureza e são os entes da natureza. Observam também que há coisas que o homem fez, criou, como a casa, a cacimba e o chapéu do homem, objetos esses que aparecem na ficha projetada. O mundo das coisas que o homem criou é o da cultura. De debate em debate, descobrem os participantes que a cultura surgiu inicialmente como uma atitude-resposta do

Conscientização e Alfabetização

homem para satisfação de suas necessidades vitais de sobrevivência. Desse modo, o homem ao sentir sede, cavou o chão e buscou a água. Ao ver-se desabrigado, usou a inteligência e fez a casa e o chapéu e, com isso, fez cultura.

As três fichas que se seguem, representam três caçadores: um índio, um caçador da fase atual e um gato caçando um rato.

Diante delas, os participantes identificam os objetos de cultura e os entes da natureza. Alguns se referem às penas da tanga do índio, antes da natureza e depois da cultura, uma vez que o índio matou o pássaro, arrancou-lhe as penas, colocou-as num cinto, pintou-as e se vestiu com elas.

Através de uma análise maior, o coordenador fará que percebam que, quando o homem descobriu que poderia prolongar o braço dez, vinte ou trinta metros e numa posição estratégica conseguiu a sua presa, inventou um instrumento, o arco e a flecha e nesse momento fez cultura. Por outro lado, ao passar para os outros homem a técnica incipiente de fazer o instrumento, *bem* como o seu uso fez educação.

Surge então a educação da própria cultura, nela se embecendo e relacionando-se dialeticamente com ela.

Comparando os dois caçadores homens, distinguem a diferença faseológica entre eles, denominando o segundo de mais civilizado. Comentam as vestimentas de ambos e os instrumentos de caça. Afirmam que, enquanto o índio faz um esforço enorme para impulsionar a flecha, o outro caçador, feita a pontaria, gasta o mínimo de energia apertando apenas o gatilho da

espingarda. Comentam o papel da tecnologia e o que representa para o desenvolvimento.

O coordenador de debates discute ainda com o grupo a fase iletrada do 1º caçador, uma vez que correspondia a uma época em que a herança cultural se processava via oral e a fase de sociedade letrada do segundo, quando a herança se faz preponderantemente através da leitura e da escrita.

Para que comparem o mundo humano com o animal, projetamos um diapositivo que representa um gato. O objetivo é mostrar a diferença ontológica entre os dois caçadores, distinguindo o homem por isso mesmo órbitas existenciais diferentes, enquanto o gato não.

Os analfabetos afirmam que o gato não tem razão e come o rato por instinto.

Num "círculo de cultura" um homem disse: "o gato pega o rato e só faz comer; o homem cuida do porco, engorda o porco, quer bem ao porco; quando mata o porco, come a sua carne, mas é capaz de fazer de seu couro um objeto de cultura".

As fichas que se seguem apresentam o homem trabalhando o barro e o homem lendo. O assunto central é o trabalho e o uso que o homem faz da matéria que a natureza lhe fornece e da qual ele faz objetos de cultura, dando uma forma à matéria.

Ao nomearem objetos diferentes que do barro poderão surgir, projetamos esses objetos, assim como quadrinhas ou trovas populares. A partir daí, interpretam o jarro de barro, a poesia, a música como cultura e que surge agora, como um acrescentamento que o homem faz ao mundo da natureza. Muitos descobrem-se criadores, quando

percebem que o ímpeto criador é comum a todos os homens.

Para concluir, discutimos padrões de comportamento projetando o gaúcho e o vaqueiro nordestino. Observa o grupo os usos, costumes e hábitos dos dois e a diversidade regional dentro da unidade nacional. Passaram os comentários a gravitar em torno da resistência às mudanças. Considerações são feitas ao acúmulo da experiência humana e à urgência da erradicação do analfabetismo no mundo atual.

Com a ficha final que sintetiza tudo o que foi debatido aborda-se o problema da democratização da cultura. O diálogo sobre esse assunto abre perspectivas novas para os participantes que se sentem altamente motivados para a alfabetização.

A alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma conseqüência da conscientização. Uma vez introduzido no "círculo de cultura" e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se auto-confiante e comporta-se já, diferentemente.

Thorpe e Schumuller ao estudarem a aprendizagem dizem que, se o homem não inventasse meios sempre melhores e mais numerosos de ajustamento a seu meio, o espaço, posteriormente seria esquecido. Por outro lado, Wheeler afirma que se o homem não fosse capaz de se ajustar a seu ambiente atual, não poderia satisfazer sua necessidade de ajustamento a condições modificadas. E conclui parecer haver

progresso consciente do comportamento de adaptação.

Embora a psicologia tenha terminologia e conceitos específicos, discordamos da denominação "ajustamento".

O pensamento dos autores citados revela o dinamismo e a abertura da pessoa humana, bem como a capacidade que tem ela de se modificar.

N o entanto, é convicção nossa de que o homem apenas não se ajusta a seu meio, mas faz mais que isso, integra-se a ele, inteira-se mesmo.

Com poucos dias de funcionamento do "círculo de cultura" os analfabetos sentem-se espontâneos e num deles, alguns participantes tentaram coordenar os debates, conseguindo fazê-lo.

A alfabetização se processa por um método analítico-sintético, o da palavra-ação, que nos parece vem sendo bastante eficaz na alfabetização de adultos. Os métodos analítico-sintéticos alicerçam-se em princípios científicos, sobretudo nos de ordem psicológica, garantindo uma aprendizagem mais rápida. Neles, são empregados processos que partem do todo, decompondo-o em partes, para posteriormente recompô-las no todo.

Os princípios científicos a que os métodos analítico-sintéticos obedecem são de ordem psicológica e metodológica. A primeira se faz representar pelo *sincretismo*, que é a capacidade psicológica que possuímos de reter o conjunto, o todo antes dos detalhes. A segunda é a *globalização* do ensino.

Consideramos ainda fatores da aprendizagem como: o interesse que a palavra desperta no grupo, a partir de algo conhecido para o desconhecido, do mais fácil para o mais difícil. Como a palavra

Conscientização e Alfabetização

representa algo de concreto tem uma significação para os participantes, sendo de maior interesse e valor que uma letra ..

Por isso mesmo, na alfabetização há uma tríplice associação em que surge inicialmente a idéia, a qual se associará ao objeto e à forma gráfica do vocábulo.

Resumindo, podemos dizer que os processos atuais de leitura são de natureza áudio-visual. As ajudas visuais propiciam maior fixação.

Uma vez desafiados com a ficha projetada, os analfabetos descrevem o que vêem e geralmente empregam palavras soltas ao se iniciarem. Cabe ao coordenador levá-los a fundamentar suas opiniões em bases mais críticas, quando lançam os "porque", "para que", "onde", "como".

A ficha engloba aspectos diversos da realidade; partimos para a conversação da realidade local, associando-a à regional e nacional, debatendo aspectos econômicos, sociais, políticos, sanitários, etc., a que as fichas ofereçam oportunidade. Esse debate deve dinamizar todo o grupo, levando todos a se expressarem mais racionalmente. Para isso, o coordenador reformula as respostas dadas em uma nova pergunta e a devolve ao grupo. Numa ficha que represente uma secção eleitoral, surge possivelmente a discussão sobre governo, democracia, participação do povo, responsabilidade do eleitor, condições para ser eleitor, título, voto do analfabeto, voto de cabresto, poder do voto, etc.

A ficha de *tijolo*, cuja situação sociológica pode corresponder a de uma construção em que se destaquem pedreiros trabalhando, dá oportunidade a assuntos

diversos: o trabalho no aspecto econômico, social, a política do trabalho, leis trabalhistas, valor do trabalho, espírito de solidariedade, relações do trabalho com a cultura, etc.

Concluído o debate, faz-se a associação do vocábulo quando se atentar para o que está escrito na ficha e a que muitos analfabetos chamam de letrume. Inicia-se aí, a visualização do vocábulo, que continua numa segunda em que aparece a palavra isolada.

É conveniente salientar que a visualização não é a simples memorização, como fazia a escola tradicional na fixação do a, b, c. Não é uma forma mecânica, ao invés é uma forma estrutural e orgânica, uma gestalt. Na compreensão da gestalt da aprendizagem, os gestaltistas acentuam "a percepção de relações, a consciência das relações entre as partes e o todo, dos meios com as conseqüências" (*).

Após a visualização, introduz-se o grupo na decomposição, como por exemplo: ti-jo-lo.

Da primeira sílaba *ti* leva-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais; seguidamente, leva-se o grupo a conhecer a segunda família fonêmica e posteriormente a terceira.

Ao se depararem com a família fonêmica, eles reconhecem apenas a sílaba da palavra visualizada. E de importância não é só conhecer, mas reconhecer, uma vez que só há verdadeira aprendizagem havendo reconhecimento: (ta, te, ti, to, tu), (ja, je, ji, jo, ju) e (Ia, le, li, lo, lu):

Reconhecido o *ti* de *tijolo*, o grupo o compara com as outras sílabas notando

que começam iguais e se diversificam no fim e por isso cada um tem um *nome*.

Conhecendo-se cada família fonêmica separadamente, fazem-se diversas leituras para que se fixem as sílabas novas. Chega-se então ao momento das famílias já conhecidas aparecerem juntas:

ta te ti to tu
ja je ji jo ju
la le li lo lu

Feita a leitura em horizontal, faz-se em vertical, a fim de que os participantes notem que as sílabas agora se iniciam diferentes e terminam iguais. Preparam-se para a decomposição da sílaba em letras.

Interessante é que diante dessa ficha, geralmente os participantes descobrem a palavra visualizada ou outra, *lata* por exemplo. É realmente importante, porque nesse momento eles apreendem o mecanismo da língua portuguesa, que é o juntar sílabas. Daí, denominarmos essa ficha de "ficha da descoberta". É que não se fez doação, nada se deu pronto ao analfabeto, mas ele *descobriu*.

Também ele aí se prepara para, ele próprio, montar o primeiro subsistema a do segundo sistema de sinalização pavloviano, a que o Prof^o Jarbas Maciel se refere no seu trabalho sobre a fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire. Com base nesse subsistema, o próprio homem, posteriormente, juntará as sílabas, escrevendo, e formará a palavra por inteiro.

A dimensão nova que lhe dá o conceito de cultura se faz constatar agora, quando se descobre lendo e escrevendo.

Finalmente, conhece as vogais e introduz-se na escrita. Interessam-se muito na

formação de palavras outras que encontram. Da palavra *tijolo* podem formar: loja, jato, lote, talo, tato, lata, luta, tule, etc .

Na medida em que visualizam uma palavra geradora nova, dominam dificuldades fonêmicas diversas, até que após vencerem todas, ficam totalmente alfabetizados.

Há dias dedicados à fixação do que foi apreendido, em que se exercitam em leituras individuais e coletivas, autoditados e jogos de fundamental importância.

Noções de maiúsculas, ponto final, acentuação são introduzidas na medida em que surgem as oportunidades. É conveniente observar que desde o início recebem palavras e sentenças por eles formadas, batidas à máquina ou mimeografadas, para que se identifiquem com a letra de imprensa.

Jornais são circulados, lidos e debatidos; pequenas composições, poemas e bilhetes são escritos. Provas são realizadas para avaliação do trabalho. Temos conseguido isso, numa média de 40 horas de atividade que correspondem ao período de aproximadamente um mês e meio ou dois meses.

Uma vez adquirido um instrumental tão valioso, começam a usá-lo. Como educação é atividade permanente continuamos o trabalho numa segunda etapa do sistema que se encontra em elaboração.

Estamos trabalhando intensivamente na montagem dessa outra etapa bem mais ampla que a primeira e

Conscientização e Alfabetização

esperamos que os resultados sejam positivos. Uma vez testada, publicaremos

os resultados com fidelidade.

BIBLIOGRAFIA

PAULO FREIRE, "Educação e Realidade Brasileira" (tese), 1959. e THORPE LOUIS e SCHMULLER ALLEN, "Les Theories Contemporaines de l'Apprenissage".

RESUME

DANS CE TRAVAIL l'auteur s'applique à présenter le fonctionnement pratique du système PF, dont la théorie a été exposé dans les articles précédents.

Le premier contact avec la communauté dans laquelle doit être employée la méthode d'alphabétisation est fait par le moyen d'une recherche sur l'univers des mots. Il s'agit d'un travail assez simple, fait au cours de simples conversations. Ce premier moment est fondamental puis-qu'il fournit le degré de conscientisation existant dans la communauté les phrases récoltées exercent un rôle expressif. En même temps de là viennent les paroles qui, étant celles qui indiquent les situations existentielles fondamentales de la vie communautaire, seront choisies comme les mots-générateurs (qui doivent fonctionner audio-visuellement dans le processus d'alphabétisation).

Comme l'observe l'auteur, ici commence à se définir la philosophie du système employé: travailler avec le propre matériel fourni par la communauté à rendre consciente. C'est le moment indiqué pour que le coordonnateur des débats intervienne et que s'établisse le dialogue.

La clef du système à employer se concentre donc dans le travail sur les mots-générateurs, qui sont les mots-clefs dont la décomposition en phonèmes donne le surgissement de nouvelles combinaisons. Dans l'univers des vocables obtenu on choisit les vocables dont les difficultés phonémiques devront être dominées par l'analphabète.

Après la mise sur fiche (slides), le mot-générateur, par la représentation visuelle, s'associe soit

à l'objet qu'il représente soit à la situation même représentée par toute la fiche.

Suivent alors les activités des cercles de culture.

On discute à partir de l'"insight" de la situation existentielle de la communauté, le concept anthropologique de culture, alors que la 1ère fiche représente l'homme devant l'Univers. On y met les objets de la nature et de la culture pour amener, débat après débat, les participants à découvrir que la culture se présente comme une réponse de l'homme aux nécessités vitales de survivance.

Les trois fiches suivantes insistent sur la distinction entre monde de la nature et monde de la culture, pour montrer où, à l'intérieur de l'univers culture, s'insère l'éducation. Les fiches présentent alors une importance décisive avec les deux étapes de la vie humaine (à travers un indien qui chasse et un chasseur actuel). Par le moyen des ces fiches ils distinguent la différence de phase existante "entre eux et ils arrivent à discuter le rôle de la technologie en soi et dans le Développement.

Les fiches suivantes donnent la motivation d'une discussion sur le problème de l'instinct et de la raison, sur la fonction du travail et de l'homme créateur. Après ça on discute les divers patrons qui forment les différentes communautés nationales (par ex. du gaúcho para rapport au "vaqueiro" du Nord-est).

La dernière fiche synthétise toute la discussion antérieure et pose le problème de la démocratisation de la culture.

ABSTRACT

IT IS THE AUTHOR'S job to impart a new approach to Prof. Paulo Freire's system of adult education, namely the practical one. Its theoretical foundations had been laid in the preceding articles.

The initial first-hand contact with the community in which the system will be applied takes place when the illiterates' word-universe is surveyed. This is a rather simple procedure, in which the only technique used is a free and informal dialogue with the adults. Though simple its importance can never be over-emphasized, for it is from this survey that the degree of conscience of their status and of their social and cultural problems is actually ascertained. The answers they give to

a number of specific questions are written down. These sentences are then studied from a great many points of view. It is from these sentences, furthermore, that a few words are picked up as the best ones for literacy teaching, both from the point of view of their gradually increasing phonemic difficulty and from the standpoint of their meaning to the adults' existential conditions.

As the author herself points out, even from the outset the philosophy upon which the system is based is clearly shown: one should always work with the material supplied by the very same community to be taught literacy. A discussion leader then places the traditional teacher and this

material is given back to the adults through a rather informal debate.

The key to the system are the so-called generating words, sixteen altogether, from which the adults themselves will discover all others through the proper operation of the syllabic mechanism of the Portuguese language. Every one of these key-words are associated with a corresponding sociological situation and projected in a slide for the group.

The class is replaced by a "culture center" and the projection of each slide is followed by a dynamical discussion of the group's life conditions. The anthropological concept of culture is thus introduced even before the adults are able to read and write. To that effect the first situation projected in slide is a representation of man facing

reality, so that the adults are gradually led to distinguish between a world that man did not make (the world of nature) and a world that man did make (the world of culture). They soon discover by themselves that it is through his work that man creates the world of culture. Education itself is a being of culture. Nine slides are specially designed to make the adults conscious of all this and also of the fact that man's world admits of a sequence of phases of socio-cultural development which ends up in our own stage of civilization.

The role of work is greatly emphasized, and man is viewed as a fundamentally creative being. His natural habitat cannot be but freedom, and his destiny shall only be fulfilled to the extent that he inserts himself in a position of subject of his own responsible actions.