

4

Educação

e

Conscientização

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

Estes *deficits*, realmente alarmantes, constituem óbices ao desenvolvimento do País e à criação de uma mentalidade democrática. São termos contraditórios ao ímpeto de sua emancipação.

O número de crianças em idade escolar, sem escola, aproximadamente 4.000.000, e o de analfabetos, a partir da faixa etária de 14 anos, 16.000.000, a que se junta a inadequação de nossa educação, já referida, falam por si.

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

Surpreendêramos a apetência educativa das populações urbanas, associada diretamente à transitividade de sua consciência, e certa inapetência das rurais, ligada à intransitividade de sua consciência. Hoje, em algumas destas áreas, já em mudança.

Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe.

Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fôsse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas.

Estávamos convencidos, com Mannheim, de que "à medida em que os processos de democratização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância".¹ Referindo-se a este estado de ignorância, não se cingiria Mannheim, apenas, ao analfabetismo, mas à inexperiência de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria. Participação em termos críticos, somente como poderia ser possível a sua transformação em povo, capaz de optar e decidir.

Experiências mais recentes, de há cinco anos, no Movimento de Cultura Popular do Recife, nos levaram ao amadurecimento de convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciáramos relações com proletários e subproletários, como educador.

Coordenávamos, naquele Movimento, o "Projeto de Educação de Adultos", através do qual lançáramos duas ins-

tuições básicas de educação e de cultura popular: o "Círculo de Cultura" e o "Centro de Cultura".²

Na primeira, instituíramos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento das situações.

A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas 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", "Analfabetismo", "Voto do Analfabeto", "Democracia", eram, entre outros, temas que se repetiam, de grupo a grupo.

Estes assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possível, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes.

Com seis meses de experiências, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira.³

² De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, parecemos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contraindo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente "doadoras", o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos "pontos" e de programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado.

³ A primeira experiência foi realizada no Recife, com um grupo de cinco analfabetos dos quais dois desistiram, no segundo ou terceiro dia. Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa apatia diante dos problemas. Completamente analfabetos. No 20.º dia de debates, aplicamos testes de medição de aprendizado, cujos resultados foram favoráveis (positivos). Nesta fase trabalhávamos com epidiáscópio por nos proporcionar maior flexibilidade na experiência. Projetávamos uma ficha em que apareciam duas vasilhas de cozinha, numa escrita a palavra "açúcar", noutra "veneno". E abaixo: "qual dos dois Você usaria para sua laranja?" Pedíamos então ao grupo que tentasse ler a pergunta e desse a resposta oralmente. Respondiam

a proposta do círculo
de cultura em
contraposição à escola

¹ Mannheim, Karl — *Libertad y Planificación*. Pág. 50.

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fôsse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não êsse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem "trabalho", lições que falam de ASA — "Pedro viu a Asa" — A Asa é da Ave". Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. "Eva viu a uva." Pensávamos numa alfabetização que fôsse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fôsse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.

Partíamos de alguns dados, a que se juntaram outros, com a colaboração valiosa da equipe do então Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, na época dirigido por nós, e em cuja órbita se fixou definitivamente a experiência.

Partíamos de que a posição normal do homem, como já afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E

rindo, depois de alguns segundos: "açúcar". O mesmo procedimento com relação a outros testes, como por exemplo o de reconhecimento de linhas de ônibus e edifícios públicos. Na vigésima primeira hora, um dos participantes escreveu com segurança: "Eu já estou espantado comigo mesmo".

de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem.

Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta.⁴ O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Aprende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise — o que é autêntico hoje pode não ser amanhã — para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido.

A consciência crítica "é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais". "A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada."⁵

A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se "superior aos fatos, dominando-os de fora, nem "se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada". Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se

⁴ Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados "incultos". Dos "absolutamente ignorantes" que, "incapazes de dirigir-se", necessitam da "orientação", da "direção", da "condução" dos que se consideram a si mesmos "cultos e superiores".

⁵ Vieira Pinto, Álvaro — *Consciência e Realidade Nacional* — Rio — ISEB — M.E.C., 1961.

com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem.

Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade. Poderíamos acrescentar dentro das análises que fizemos no primeiro capítulo, a propósito da consciência, finalmente que para a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação.

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação.

Q que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a in experiência democrática.

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito.

E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos re-

petindo os erros de uma educação alienada, por isso ininstrumental.

A própria análise que vínhamos fazendo da sociedade brasileira, como uma sociedade em transição, com todo o seu jôgo de intensas contradições, nos servia de suporte.

Sentíamos — permitia-se-nos a repetição — que era urgente uma educação que fosse capaz de contribuir para aquela inserção a que tanto temos nos referido. Inserção que, apanhando o povo na emersão que fizera com a "rachadura da sociedade", fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação.

Este era, ao mesmo tempo, um fundamento de nossa experiência educativa e um dado seu.

Mas, como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade?

Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se?

A resposta nos parecia estar:

- a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador;
- b) na modificação do conteúdo programático da educação;
- c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação.

Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

DIÁLOGO
A com B = comunicação
intercomunicação

Relação de "simpatia" entre os pólos, em busca de algo.
MATRIZ: Amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade.

definição do diálogo

"O diálogo é, portanto, o indispensável caminho", diz Jaspers, "não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos".

Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição.

O antidiálogo⁷ que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de "simpatia" entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.⁸

Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo.

Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa.

Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos.

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. 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 co-

municação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições "doadas". A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura.

Descobriria que tanto ele, como o letrado, 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, de um grande místico, ou de um pensador.

Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana.

Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, elaboramos, após a "redução" deste conceito a traços fundamentais, dez situações existenciais "codificadas", capazes de desafiar os grupos e levá-los pela sua "descodificação" a estas compreensões. Francisco Brennand, uma das maiores expressões da pintura atual brasileira, pintou estas situações, proporcionando assim uma perfeita integração entre educação e arte.

A primeira situação inaugura as curiosidades do alfabetizando que, na expressão de escritor e amigo do autor, "des-temporalizado, inicia sua integração no tempo".⁹

É impressionante vermos como se travam os debates e com que curiosidade os analfabetos vão respondendo às ques-

⁹ Odilon Ribeiro Coutinho, após assistir a uma das exposições do autor sobre sua experiência.

⁷ Relação de A ANTIDIÁLOGO

"simpatia" (|
quebrada.

sobre

B = comunicado

MATRIZ — Desamoroso, inumilde, desesperançoso, sem fé, sem confiança, acrítico.

⁸ Ver Jaspers, Karl — *Razão e Anti-Razão do Nosso Tempo*.

tões contidas na representação da situação. Cada representação da situação apresenta um número determinado de elementos a serem decodificados pelos grupos de alfabetizandos, com o auxílio do coordenador de debates.

E, na medida em que se intensifica o diálogo em torno das situações codificadas — com “n” elementos — e os participantes respondem diferentemente a êles, que os desafiam, e que compõem a informação total da situação, se instala um “circuito” de todos os participantes, que será tão mais dinâmico quanto a informação corresponda à realidade existencial dos grupos.

Muitos dêles, durante os debates das situações de onde retiram o conceito antropológico de cultura, afirmam felizes e autoconfiantes, que não se lhes está mostrando “nada de novo, e sim refrescando a memória”. “Faço sapatos”, disse outro, “e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros”.

“Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”.¹⁰

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

A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa cultura letrada, já não se faz via oral apenas, como nas 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.

¹⁰ Estas afirmações vêm se repetindo nas experiências que começam a ser realizadas no Chile.

Todo este debate é altamente criticizador e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado.

E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação.

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. Por isso é que buscávamos um método que fosse também instrumento do educando e não só do educador e que identificasse, como lucidamente observou um jovem sociólogo brasileiro,¹¹ o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem.

Daí a nossa descrença inicial nas cartilhas,¹² que pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização. Teríamos de pensar, por outro

¹¹ Celso Beisegel — Trabalho inédito.

¹² Na verdade, as cartilhas, por mais que procurem evitar, terminam por doar ao analfabeto palavras e sentenças que, realmente, devem resultar do seu esforço criador. O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a apreender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações. Não que sejamos contra os textos de leitura, que são outra coisa, indispensáveis ao desenvolvimento do canal visual-gráfico, e que devem ser em grande parte elaborados pelos próprios “participantes”. Acrescentemos que a nossa experiência se fundamenta no aprendizado da informação através de canais múltiplos de comunicação.

11 Papel do educador

lado, na redução das chamadas palavras geradoras,¹³ fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa. Não acreditávamos na necessidade de 40, 50, 80 palavras geradoras para a apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa. Seria isto, como é, uma perda de tempo. Quinze ou dezoito nos pareciam suficientes, para o processo de alfabetização pela conscientização.

Analisemos agora as fases de elaboração e de execução prática do Método. Fases:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.

Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte.

Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela exuberância não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita.

As entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo.

Em levantamentos vocabulares que figuravam nos arquivos do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, de áreas rurais e urbanas, do Nordeste e do Sul do País, não são raros êsses exemplos: "Janeiro em Angicos", disse um homem deste sertão do Rio Grande do Norte, "é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado para judiar de nós". "Afirmação ao gosto de Guimarães Rosa", disse dela o professor Luís de França Costa Lima, que fazia parte de nossa equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

¹³ Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras.

"Quero aprender a ler e a escrever", disse uma analfabeta do Recife, "para deixar de ser sombra dos outros." E um homem de Florianópolis, revelando o processo de emergência do povo, característico da transição brasileira: "O povo tem resposta". Um outro, em tom magoado: "Não tenho 'paixão' de ser pobre, mas de não saber ler".

"Eu tenho a escola do mundo", diz um analfabeto de Estado do Sul do País, o que motivou o professor Jomard de Brito¹⁴ a perguntar em ensaio seu: "Haveria alguma coisa de se propor ao homem enquanto adulto que afirma 'eu tenho a escola do mundo'?"

"Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo", afirmação de um analfabeto paulista para quem, acertadamente, conhecer é interferir na realidade conhecida.

"O povo botou um parafuso na cabeça" afirmou um outro, numa linguagem um tanto esotérica. E, ao se lhe perguntar que "parafuso" era este, respondeu revelando mais uma vez a emergência popular, na transição brasileira: "é o que explica o senhor, Doutor, vir falar comigo, povo".

Inúmeras afirmações desta ordem, a exigirem realmente um tratamento universitário na sua interpretação. Tratamento de especialistas vários de que resultasse, para o educador, um instrumental eficiente para sua ação.

Muitos destes textos de autores analfabetos vinham sendo objeto de análise do professor Luís Costa Lima, na cadeira que regia de Teoria Literária.

As palavras geradoras deveriam sair destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nosso gabinete, por mais tecnicamente bem escolhidas que fossem.

2. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.

Seleção a ser feita sob critérios:

- a — o da riqueza fonêmica;
- b — o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa seqüência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades);

¹⁴ Jomard Muniz de Brito. *Educação de Adultos e Unificação de Cultura*. Estudos Universitários — Rev. da U. Recife, 2-4-1963.

c — o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.

"Hoje", diz o professor Jarbas Maciel, "nós vemos que estes critérios estão contidos no critério semiótico: a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si maior 'percentagem' possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonética 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 a palavra e o ser designado e pragmático, maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza."¹⁵

3. A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.

Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá, como o que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem.

São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação.

4. A quarta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir.

¹⁵ Jarbas Maciel — *A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. Estudos Universitários. Revista Cultura. Universidade do Recife. N.º IV, 1963.*

5. A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

A grande dificuldade que se nos põe e que exige um alto senso de responsabilidade está na preparação dos quadros de coordenadores. Não porque haja dificuldades no aprendizado puramente técnico de seu procedimento. A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude — e ao mesmo tempo tão velha — a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos e que analisamos no segundo capítulo deste estudo. Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não "domesticação". Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o "tu" desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do antidiálogo.

Confecionado este material em *slides*, *stripp-filmes* ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores e supervisores, treinados inclusive nos debates das situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho.

EXECUÇÃO PRÁTICA

Projetada a situação com a primeira palavra geradora, representação gráfica da expressão oral da percepção do objeto, inicia-se o debate em torno de suas implicações.

Somente quando o grupo esgotou, com a colaboração do coordenador, a análise (descodificação) da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Para a visualização e não para a sua memorização. Visualizada a palavra, estabelecido o vínculo semântico entre ela e o objeto a que se refere, representado na situação, apresenta-se ao educando, noutro *slide*, ou noutro cartaz ou noutro fotograma — no caso de *stripp-film* — a palavra, sem o objeto que nomeia. Logo após, apresenta-se a mesma pala-

vra separada em sílabas, que o analfabeto, de modo geral, identifica como "pedaços". Reconhecidos os "pedaços", na etapa da análise, passa-se à visualização das famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo.

Estas famílias, que são estudadas isoladamente, passam depois a ser apresentadas em conjunto, do que se chega à última análise, a que leva ao reconhecimento das vogais. A ficha que apresenta as famílias em conjunto foi chamada pela professora Aurenice Cardoso¹⁶ de "ficha da descoberta". É que, através dela, fazendo a síntese, o homem descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, como a portuguesa, que se faz por meio de combinações fonêmicas.

Apropriando-se criticamente e não memorizadamente — o que não seria uma apropriação — dêste mecanismo, começa a produzir por si mesmo o seu sistema de sinais gráficos.

Começa então, com a maior facilidade, a criar palavras com as combinações fonêmicas à sua disposição, que a decomposição de um vocábulo trissilábico lhe oferece, no primeiro dia em que debateu para alfabetizar-se.¹⁷

Figuremos a palavra "tijolo", como primeira palavra geradora, colocada numa "situação" de trabalho em construção. Discutida a situação em seus aspectos possíveis, far-

¹⁶ Cardoso, Aurenice — *Conscientização e Alfabetização — visão prática do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos* — Estudos Universitários — *Revista de Cultura* — Universidade do Recife, N.º II, 1963.

¹⁷ De modo geral, vínhamos conseguindo entre um mês e meio a dois meses, deixar grupos de vinte e cinco homens, lendo jornais, escrevendo bilhetes, cartas simples e discutindo problemas de interesse local e nacional.

Acrescentemos ainda que um círculo de cultura se montava com um projetor de fabricação polonesa, chegado ao Brasil pelo custo de sete mil e oitocentos cruzeiros. Um *stripp-film*, que nos custava, enquanto não montássemos nossos laboratórios, quatro a cinco mil cruzeiros. A projeção era feita na própria parede da casa onde se instalava o círculo de cultura. Um quadro negro de baixo custo, também. Nos locais onde se fazia difícil a projeção na parede, usávamos o quadro-negro, cujo lado oposto, pintado de branco, funcionava como tela.

O Ministério de Educação importara trinta e cinco mil dêsses aparelhos, que funcionavam com duzentos e vinte, cento e dez e seis volts. Aparelhos que foram apresentados, depois da "revolução", em programas de TV, como altamente "subversivos"...

se-ia a vinculação semântica entre a palavra e o objeto que nomeia.

Visualizada a palavra dentro da situação, era logo depois apresentada sem o objeto: Tijolo.

Após, vinha: ti-jo-lo.

Imediatamente à visualização dos "pedaços" e fugindo-se a uma ortodoxia analítico-sintética,¹⁸ parte-se para o reconhecimento das famílias fonêmicas.

A partir da primeira sílaba *ti*, motiva-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de *jo*, para, finalmente, chegar ao conhecimento da terceira.

Quando se projeta a família fonêmica, o grupo reconhece apenas a sílaba da palavra visualizada.

(ta-te-ti-to-tu), (ja-je-ji-jo-ju) e (la-le-li-lo-lu)

Reconhecido o *ti*, da palavra geradora *tijolo*, se propõe ao grupo que o compare com as outras sílabas, o que o faz

¹⁸ Segundo os processos psicológicos, os métodos do ensino da leitura e da escrita vêm sendo classificados em dois grandes grupos: o dos métodos sintéticos e dos analíticos. Como alongamento dos dois, os chamados analítico-sintéticos. Para o professor William Gray, em que pese o reconhecimento da validade desta classificação, os métodos de ensinamento da leitura se alinham em dois grandes grupos, que ele chama de antigos e especializados e de métodos modernos, mais ou menos ecléticos. Segundo ainda o professor Gray, esta classificação apresenta uma dupla vantagem: "é relativamente simples, não se prestando à controvérsia e aplica-se a todos os métodos utilizados para ensinar os caracteres alfabéticos, silábicos ou ideográficos". Os antigos, ainda segundo o mesmo autor, se agrupavam 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 só vez as unidades lingüísticas mais importantes, insistindo sobre a compreensão". Na primeira classe, situa o professor Gray "os métodos alfabético, fonético e silábico em que já se surpreende uma superação do método sintético, precisamente porque o elemento de base é a sílaba". Após a análise da 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 e Tendências centradas no aluno. A tendência eclética abarca exatamente a síntese e a análise, propiciando o analítico-sintético. Nosso trabalho se fixa entre as novas tendências. É um método eclético, em que jogamos, inclusive, com a elaboração de textos em colaboração com os alfabetizandos, Gray, William. *L'Enseignement de la lecture et de l'écriture!* UNESCO.

descobrir que, se começam igualmente, terminam diferentemente. Desta maneira, não podem todos *chamar-se* ti.

Idêntico procedimento para com as sílabas *jo* e *lo* e suas famílias. Após o conhecimento de cada família fonêmica, fazem-se exercícios de leitura para a fixação das sílabas novas.

O momento mais importante surge agora, ao se apresentarem as três famílias juntas:

ta-te-ti-to-tu

ja-je-ji-jo-ju

la-le-li-lo-lu

"Ficha da Descoberta"

Após uma leitura em horizontal e outra em vertical, em que se surpreendem os sons vocais, começa o grupo, e não o coordenador, enfatize-se, a realizar a síntese oral.

De um a um, vão todos "fazendo"¹⁹ palavras com as combinações possíveis à disposição:

tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela, etc., e há até os que, aproveitando uma vogal e uma das sílabas, associa-se outra a que juntam uma terceira, formando uma palavra. Por exemplo, tiram o *i* de *li*, juntam-no ao *le* e somam ao *te*: *leite*.

Há outros também, como um analfabeto de Brasília, para emoção de todos os presentes, inclusive do ex-Ministro da Educação, Paulo de Tarso, cujo interesse pela educação do povo o levava à noite, no término do seu expediente, a assistir aos debates dos Círculos de Cultura, que disse: *tu já lê*, que seria em bom português: *tu já lê*s.

E isto na primeira noite em que iniciava a sua alfabetização...

Terminados os exercícios orais, em que não houve apenas conhecimento, mas reconhecimento, sem o que não há verdadeira aprendizagem, o homem passa, na mesma primeira noite, a escrever.

No dia seguinte, traz de casa, como tarefa, tantos vocábulos quantos tenha podido criar com combinações de fonemas conhecidos. Não importa que traga vocábulos que não sejam termos. O que importa, no dia em que põe o pé

¹⁹ "E fazem isto", disse-nos certa vez, lucidamente, o Sr. Gilson Amado, ao entrevistar-nos em seu Programa de TV, "na medida em que não há analfabetismo oral."

neste terreno novo, é a descoberta do mecanismo 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.

Na experiência realizada no Estado do Rio Grande do Norte, chamavam de "palavra de pensamento", as que eram termos e de "palavras mortas", as que não o eram.

Não foram raros os exemplos de homens que, após a apropriação do mecanismo fonêmico, com a "ficha da descoberta", escreviam palavras com fonemas complexos — *tra*, *nha*, etc. — que ainda não lhe haviam sido apresentados. Num dos Círculos de Cultura da experiência de Angicos — Rio Grande do Norte — que fôra 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"²⁰ E redigiu: "o povo vai resolver (corrutela de resolver) os problemas (corrutela de problemas) do Brasil votando conciente" sem o *s* da sílaba *cons*.

Acrescente-se que, nestes casos, os textos passavam a ser debatidos pelo grupo, discutindo-se a sua significação em face de nossa realidade.

Como se explicar que um homem analfabeto, até poucos dias, escreva palavras com fonemas complexos antes mesmo de estudá-los? É que, tendo dominado o mecanismo das combinações fonêmicas, tentou e conseguiu expressar-se grãficamente, como fala.

E isto se verificou em tôdas as experiências que passaram a ser feitas no País, e que se iam estender e aprofundar através do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, que coordenávamos, extinto depois do Golpe Militar.

²⁰ Aspecto interessante a observar é o de que, geralmente, os alfabetizando escreviam com segurança e legibilidade. Tanto quanto possível superando a indecisão natural dos que se iniciam. Para a professora Elza Freire, possivelmente, isto se deva ao fato de que, altamente motivados, tendo apreendido criticamente o mecanismo de combinações silábicas de sua língua e tendo se "descoberto mais Homens a partir da discussão do conceito antropológico de cultura ganhavam e iam ganhando cada vez mais segurança emocional, no seu aprendizado, que se refletia na sua atividade motora".

Afirmção fundamental que nos parece dever ser enfatizada é a de que, na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem.

Daí, à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções.

Aí, então, éle mesmo se politizará. Quando um ex-analfabeto de Angicos, discursando diante do Presidente Goulart, que sempre nos apoiou com entusiasmo,²¹ e de sua comitiva, declarou que já não era massa, mas 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 emocional das massas. Politizou-se.

É claro que não podíamos nos satisfazer, e já o dissemos, com a alfabetização apenas, ainda que não puramente mecânica. Pensávamos assim, nas etapas posteriores à alfabetização, dentro do mesmo espírito de uma pedagogia da Comunicação. Etapas que variariam somente quanto à formação curricular.

Se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País. E íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro. Estes temas, submetidos à análise de especialistas, seriam "reduzidos" a unidades de aprendizado, à maneira como fizéramos com o conceito de cultura e com as situações em torno das palavras geradoras. Prepararíamos os *stripp-films* com estas "reduções" bem como textos simples com referências aos textos originais.

Este levantamento nos possibilitaria uma séria programação que se seguiria à etapa da alfabetização. Mais ainda, com a criação de um catálogo de temas reduzidos e referências bibliográficas que poríamos à disposição dos colégios e

²¹ Queremos salientar aqui, também, o devotamento e a serenidade com que o ex-ministro da Educação Júlio Sambaquy, apoiando-nos, conduzia o plano iniciado na administração Paulo de Tarso. Do mesmo modo, sublinhar atitude idêntica do professor João Alfredo da Costa Lima, então Reitor da Universidade do Recife.

universidades, poderíamos ampliar o raio de ação da experiência e contribuir para a indispensável identificação de nossa escola com a realidade.

Por outro lado, iniciávamos a preparação de material com que pudéssemos, em termos concretos, realizar uma educação em que houvesse lugar para o que Aldous Huxley²² chama de "arte de dissociar idéias", como antídoto à força domesticadora da propaganda.²³

Stripp-films em que apresentariamos como situações desafiadoras a serem discutidas, na fase ainda da alfabetização, desde as de simples propaganda comercial até às de caráter ideológico.

Na medida em que os grupos, discutindo, fôssem percebendo o que há de engodo na propaganda, por exemplo, de certa marca de cigarros, em que aparece uma bela moça de biquíni, sorridente e feliz (e que ela em si mesma, com seu sorriso, sua beleza e seu biquíni não tem nada que ver com o cigarro), iriam descobrindo, inicialmente, a diferença entre educação e propaganda. Por outro lado, preparando-se para depois discutir e perceber os mesmos engodos na propaganda ideológica ou política.²⁴ Na sloganização. Iriam armando-se criticamente para a "dissociação de idéias" de Huxley.

²² Huxley, Aldous — *El fin y los medios*.

²³ Nunca nos esquecemos da propaganda, de certa forma inteligente, considerando as nossas matrizes culturais, todavia altamente prejudiciais à formação de uma mente crítica, feita para certo homem público brasileiro. Aparecia o busto do candidato, com setas dirigidas à sua cabeça, a seus olhos, à sua boca, às suas mãos. E, junto a estas setas:

Você não precisa pensar, éle pensa por você!
Você não precisa ver, éle vê por você!
Você não precisa falar, éle fala por você!
Você não precisa agir, éle age por você!

²⁴ Nas campanhas que se faziam e se fazem contra nós, nunca nos doeu nem nos dói quando se afirmava e afirma que somos "ignorantes", "analfabetos". Que somos "autor de um método tão inócuo que não conseguiu, sequer, alfabetizá-lo (ao autor)". Que não fomos o "inventor" do diálogo, nem do método analítico-sintético, como se alguma vez tivéssemos feito afirmação tão irresponsável. Que "nada de original foi feito" e que apenas fizemos "um plágio de educadores europeus ou norte-americanos. E também de um professor brasileiro, autor de uma cartilha... Aliás, a respeito de originalidade sempre pen-

Isto aliás, sempre nos pareceu uma forma correta de defendermos a democracia autêntica e não uma forma de lutar-mos contra ela.

Lutar contra ela, se bem que em seu nome, é fazê-la irracional. É enrijecê-la para defendê-la da rigidez totalitária. É torná-la odienta, quando só cresce no respeito à pessoa e no amor. É fechá-la quando só vive na abertura. É nutri-la de medo quando há de ser corajosa. É fazê-la instrumento de poderes na opressão contra os fracos. É militarizá-la contra o povo. É alienar uma nação em seu nome.

Defendê-la é levá-la àquilo que Mannheim chama de "democracia militante". Aquela que não teme o povo. Que suprime os privilégios. Que planifica sem se enrijecer. Que se defende sem odiar. Que se nutre da criticidade e não da irracionalidade.

A medida em que falávamos à juventude brasileira, a homens simples do povo, a intelectuais, a especialistas e estendíamos o nosso trabalho, se lançavam contra nós as mais ridículas acusações, a que nunca demos atenção, por conhecer bem suas origens e suas motivações. O que nos amargurava não era outra coisa senão a ameaça dos irracionalismos à nossa destinação democrática, anunciada na transição brasileira.

samos com Dewey, para quem "a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas". (*Democracia e Educação*.)

Nunca nos doeu nem nos dói nada disto. O que nos deixa perplexos é ouvir ou ler que pretendíamos "bolchevizar o País", com "um método que não existia"... A questão, porém, era bem outra. Suas raízes estavam no trato que déramos, bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à "perigosa" conscientização. Estava em que encarávamos e encaramos a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação.

APÊNDICE

Para maior esclarecimento de afirmações feitas por nós no corpo dos últimos capítulos deste ensaio, apresentamos agora, em apêndice, as situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura, acompanhadas de alguns comentários. Pareceu-nos igualmente interessante apresentar as 17 palavras geradoras que constituíram o *curriculum* dos Círculos de Cultura do Estado do Rio e da Guanabara.

Por nos terem tomado os originais do pintor Francisco Brenand, que expressavam as situações existenciais para a discussão do conceito de cultura, solicitamos a Vicente de Abreu, outro pintor brasileiro, hoje também no exílio, que as refizesse. Seus quadros não são uma cópia de Brenand, ainda que haja necessariamente repetido a temática.