

UMA APOSTA NO PROFESSOR

José Misael Ferreira do Vale

Doutor em Educação: História, Política e Sociedade. Professor aposentado na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) É, AO MESMO TEMPO, UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E UMA FORMAÇÃO POLÍTICA

Ensinar e aprender a ler e a escrever é, ao mesmo tempo, *uma tarefa pedagógica e um ato político* voltado para a construção de uma “sociedade letrada”, menos desigual, menos discriminatória e mais equilibrada. Como viu Paulo Freire, ser educador é saber, previamente, porque se educa, a favor de quem se educa e contra quem se educa¹.

Para bom número de pessoas, não saber ler e escrever constitui a marca da desvalorização social e cultural. Numa sociedade em que a classe dominante valoriza o *padrão culto* de linguagem escrita e falada, o não domínio adequado da Língua Pátria significa fator de discriminação social, cultural e étnico. Dominar a leitura e a escrita é, seguramente, *direito das pessoas e bem social* importante, uma conquista pessoal e social nada desprezível. Tanto assim, que a Lei de número 9.394/1996 no Capítulo II (que trata da Educação Básica no país), Seção V, Artigos 37 e 38, diz que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Esclarece, ademais, que o “Poder Público”, através de seus sistemas de ensino, deverá assegurar oportunidades educacionais apropriadas e gratuitas para que jovens e adultos não alfabetizados e não escolarizados sejam atendidos através de cursos e exames. Percebeu o legislador que, historicamente, a antiga estratégia conhecida como “campanhista”, porque usavam as chamadas Campanhas de Alfabetização para “erradicar a chaga do analfabetismo” do território nacional, não chegara a resultados adequados². Aos poucos se entendeu que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisava fazer parte de um “sistema de ensino”, estadual ou municipal, como parte integrante de um todo de esforços sociais direcionados à educação pública popular.

O Ministério da Educação com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) incluirá na futura ação governamental direcionada à Educação Básica recursos para a Educação de Jovens e Adultos. Resgate esperado que corrigirá, certamente, uma injustiça social quando, nas décadas de 1980 e 1990 do século passado, a ação governamental, em São Paulo, procurou priorizar o Ensino Fundamental sem valorizar a EJA, assim que o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) conseguiu derrotar, nas urnas, a Aliança Renovadora Nacional (Arena), em 1982. Lembre-se que no começo da década de 1980 do século passado a ditadura instaurada no país, em 1964, vivia seus últimos instantes.

Em São Paulo, e com certeza em todo o Brasil, a questão fundamental era saber o que fazer com o sistema escolar montado pelo governo de exceção, centrado na preocupação com o *desenvolvimento* (daí, a valorização econômica da profissionalização compulsória no ensino de 2º. Grau) e *segurança* (com a preocupação ideológica e política estampada na disciplina Educação Moral e Cívica) refletida no currículo sob a forma de Integração Social, Educação Moral, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros. Com a Educação Moral e Cívica a pedagogia da ditadura, através do Decreto-Lei de n.º 869, de 12 de setembro de 1969, educava ideologicamente, de maneira persistente, o estudante desde a 1ª. série do então 1º. grau ao final do Ensino Superior. Que fazer, agora do sistema escolar, em 1983, reorientado a partir de 1964, com a intenção explícita de evitar o exercício do espírito crítico? Como entender a valorização, por exemplo, da disciplina Estudos Sociais em detrimento da História e Geografia como disciplinas autônomas?

Com a eleição de Franco Montoro para o governo do estado de São Paulo, o *binômio democratização-participação*, tomou os espíritos dos educadores voltados para a transformação da realidade social. A pergunta básica que castigava a mente dos educadores resistentes à ditadura era: – Que fazer de um sistema escolar que atendia, em São Paulo, perto de seis (6) milhões de alunos, num clima de repressão? Quem não se lembra do famoso Decreto-Lei de n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969, de triste memória?

Na ocasião, tinha-se como acertada a preocupação de redirecionar o sistema escolar paulista colocando-o na trilha da universalização do ensino fundamental e da revitalização do espírito democrático abalado por vinte anos de ditadura. Esta

orientação voltada para a *democratização da escola fundamental* permaneceu como trilha para os demais governos que se seguiram à era Montoro. Idêntico caminho tomou o governo federal, de orientação social-democrata, com a criação, na década de 1990, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e que o atual governo petista tenta ampliar o alcance, propondo o financiamento da creche ao ensino médio, passando pela EJA e Educação Especial (EE), através do Fundeb.

Nesse contexto atual de valorização da educação básica, as preocupações do Estado com a Educação Infantil (EI), Educação Especial (EE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se revelaram tardias como metas dos programas educacionais e escolares do governo social-democrata que dominou o país na última década do século XX. Especificamente em relação à Educação de Jovens e Adultos pouco se fez em termos de gestão federal e estadual da educação. As poucas iniciativas no âmbito da EI e da EJA aconteceram em âmbito municipal. A Educação Especial vem recebendo atenção de instituições particulares com apoio do poder público e da sociedade.

Cumprе ressaltar, a bem da verdade histórica, que na década de 1940 o estado de São Paulo já havia começado a organizar o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e Educação Especial³, ligados estruturalmente ao Departamento do Ensino Básico (DEB) da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, da Secretaria de Estado da Educação.

Durante a ditadura, a Educação de Adultos (EA) recebera da esfera federal a atenção do economista Mário Henrique Simonsen e aprovação do Ministro Jarbas Passarinho através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) tendo como meta zerar a taxa de analfabetos no Brasil⁴. Houve empenho da ditadura militar no sentido de envolver os governos municipais numa nova cruzada de alfabetização, para “erradicar a chaga do analfabetismo” no país. Utilizou-se, então, do “método Paulo Freire” nos aspectos técnicos, descartando-se os aspectos políticos do processo de alfabetização, justamente a dimensão inovadora da alfabetização sugerida pelo educador pernambucano. O estilo “campanhista” e “municipalista” do Mobral não alcançou a meta preconizada e a Fundação Educar, que lhe sucedeu, pouco depois deixou de existir⁵ com a eleição de Collor de Mello. Em síntese, pode-se dizer que a antiga aspiração de um Serviço ou de uma Diretoria Nacional de Alfabetização, ligada diretamente ao Ministério da Educação (MEC) e que o Ministro

Paulo de Tarso, sintonizado ao Governo Jango Goulart, pensava em colocar nas mãos de Paulo Freire para atuação em todo o Brasil, ruiu, em abril de 1964. Um dos primeiros atos do governo militar foi justamente extinguir o Plano Nacional de Educação de Adultos.

Em decorrência do golpe desferido pelas forças armadas, com a ajuda de empresários, banqueiros, maçonaria, proprietários rurais, governadores, a igreja católica e outros credos contra o governo constitucionalmente eleito de Jango Goulart, a antiga idéia de resgatar a Educação como um projeto plural para atender aos anseios de toda a população foi descartado. A rigor, após 1964, o único programa voltado para a alfabetização de adultos que se manteve e continuou a receber financiamento federal foi o Movimento de Educação de Base (MEB), uma iniciativa dos bispos do nordeste, sendo, depois, extinto pelos militares em decorrência de sua orientação progressista. Luiz Eduardo Wanderley em *Educar para transformar* analisa, em profundidade, a ação do MEB na turbulenta década de 1960 no Brasil.

A preocupação de estabelecer uma estrutura para a Educação de Adultos (EA) foi sepultada com a priorização da *educação escolar sistemática* para as crianças do Ensino Fundamental, em detrimento do atendimento à educação popular defendida, desde há muito, por Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire e outros. É interessante, e até a certo ponto irônico, observar que um amigo de Paulo Freire, o Ministro Darcy Ribeiro, em meados da década de 1990, aliado do governo “tucano”, iria, ao redigir a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), de 1996, reabilitar o educador Paulo Freire, questionado pelos defensores da social-democracia que, na ocasião, dirigiam a política nacional de educação. Lembre-se, por exemplo, das críticas ao “método Paulo Freire” e das análises sobre a visão “desenvolvimentista” e “populista-religiosa” de Freire por educadoras contrárias a uma “pedagogia do oprimido”⁶.

Todas as questões levantadas mais ao alto são relevantes para o historiador da EA porque se percebe que a orientação de fundo da social-democracia, em especial, a estratégia a partir do governo Collor e do presidente Fernando Henrique Cardoso era acelerar o processo de privatização no âmbito das ações sociais, com a conseqüente valorização de futuras parcerias público-privadas ou criação de fundações e organizações sociais (ONG) administradas pela iniciativa particular,

muitas subvencionadas pelo poder público, como advogava Bresser Pereira na década de 1980-1990.

Com o advento do Programa Brasil Alfabetizado proposto pelo atual Governo Federal abriu-se a possibilidade de garantir mais recursos compartilhados em ações conjuntas de alfabetização de jovens e adultos, mantendo-se, entretanto, a identidade e orientação de cada Programa em execução⁷.

Este texto dirige a atenção para a questão da *formação do tutor*, responsável, no município, pelo trabalho didático da alfabetização, segundo orientação social-democrata. É questão controversa que deve ser objeto de reflexão. Eis alguns pontos para a reflexão-ação com vistas à melhoria de futuras atividades:

- a) O preparo de tutores, na maioria das vezes, não garante, pela brevidade do curso de formação do alfabetizador, a qualidade necessária para a tarefa desejada;
- b) A Universidade e as Municipalidades são obrigadas a trabalhar com os candidatos que se apresentam voluntariamente ao processo seletivo. A seleção não garante o envolvimento da pessoa com a Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- c) O aluno de ensino médio nem sempre tem “tino pedagógico” para as atividades de alfabetização de jovens e adultos. Na verdade não se poderia esperar outra coisa do aluno de ensino médio mais preocupado com a formação científica e técnica;
- d) O passado escolar do tutor, em certo sentido, o força a repetir o mesmo processo de alfabetização usado para a população infantil, sem considerar o contexto no qual acontece a alfabetização de adultos;
- e) A falta de uma cultura pedagógica específica afeta o desempenho do tutor que não valoriza a didática como síntese de conteúdo e forma (ou método) orientada por fins e valores essencialmente humanos e articulada ao contexto;
- f) Muitos alunos-tutores querem “receitas” pedagógicas ou “pacotes prontos” de alfabetização que evitariam o trabalho nada fácil de planejamento das atividades didáticas visando a não improvisação da ação tutorial;

- g) Não poucos alunos-tutores têm deficiências graves de domínio da Língua Pátria. Muitos simplesmente não sabem escrever. Apresentam falhas de ortografia. Não conseguem articular três parágrafos sobre um assunto sugerido. Não há respeito ao padrão culto de linguagem escrita e falada. Não se trata de defender o “purismo” linguístico, mas há necessidade de um mínimo de conhecimento da Língua Materna para podê-la ensinar com certa segurança;
- h) Apresentam letra manuscrita inadequada que afetará, certamente, o desempenho dos alunos. A precariedade da escrita de muitos tutores revela, na verdade, falta de convívio com a Língua escrita e falada. Em suma, para muitos, não há hábito de ler ou de escrever. Este fato é grave porque significa, no limite, que o tutor com problemas de leitura e de escrita criará os mesmos problemas para os aprendizes;
- i) Vale dizer que o aluno do ensino médio, sem o Curso de Magistério, não percebe, em geral, a importância da teoria na condução da prática pedagógica. Impera, para muitos tutores, uma visão pobre de prática pedagógica identificada ao “fazer pelo fazer”, um “empirismo” estreito que rechaça a visão dialética entre pensar e fazer, entre teoria e prática, entre concepção e ação. Este aspecto de recusa à teoria “como guia da ação” e entendida, quase sempre, “como especulação desprovida de sentido prático” impede que o tutor perceba como é importante ter um posicionamento racional, crítico-reflexivo, diante das questões postas pela EJA. Quem desfruta de um esquema teórico é capaz de se posicionar melhor diante dos problemas postos pela própria prática. Como diz o conhecido provérbio alemão: “Nada há mais prático do que uma boa teoria”;
- j) Por último deve-se acrescentar que a retribuição financeira pelo serviço prestado pelo professor-alfabetizador é baixa e não contribui para o prestígio de sua ação social.

O Curso de Capacitação é, seguramente, o momento importante na estratégia de enfrentar o problema do analfabetismo nas regiões mais carentes de ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, enquanto não se insere a formação em EJA nos Cursos de Pedagogia. Assim, antes de abordar os aspectos específicos

da capacitação docente, penso ser, de todo conveniente, tratarmos da importância do ensino e da aprendizagem da língua materna no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Nesse nível de análise, a adoção de uma teoria se faz necessária para a compreensão do assunto em questão⁸. É aqui que a *educação transformadora* proposta por Paulo Freire faz toda a diferença.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR SOB A ÓPTICA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Nos dias atuais, tem-se a percepção que o ensino e a aprendizagem da língua pátria, como veículo maior de comunicação escrita e oral e, ao mesmo tempo, meio de afirmação nacional, pressupõe a capacidade de ensinar, corretamente, tanto o domínio do *código linguístico*, como o *uso compreensivo* da leitura e da escrita em função de um contexto. O que interessa ao professor é o uso social da fala e da escrita. A alfabetização, como momento importante no interior do processo contínuo de *letramento* das pessoas, marca a necessidade da ação pedagógica voltada para a formação do professor encarregado de alfabetizar as pessoas para que usufruam dos bens culturais elaborados pela humanidade e sejam capazes de comunicação eficiente com seus semelhantes em situação social. A capacitação de pessoas para ensinar outras pessoas a lerem e a escreverem corretamente o idioma pátrio constitui o ponto central de qualquer programa voltado para o resgate da cidadania negada a muitos que, na idade adequada, não puderam receber os benefícios da educação escolar regular.

Bom seria se os sistemas de ensino fossem criando condições para que a formação do alfabetizador de jovens e adultos adquirisse especificidade dentro da formação geral de professores voltados para a Educação Básica. Se assim fosse, evitar-se-ia a formação muitas vezes apressada, de docentes que necessitam de formação esmerada para dar conta de desafios importantes. Parece-nos, ademais, que o sistema nacional de educação acredita que à medida que as populações jovens começam a adentrar a escolarização regular, o *resíduo humano* constituído de jovens e adultos que não sabem ler e escrever tende a desaparecer *naturalmente*. Houve alguém que, entre sério e irônico, afirmou que a morte se encarregaria de resolver a questão do adulto analfabeto. Ledo engano, pois em toda

parte do mundo civilizado sabe-se que um descuido na oferta da escolarização fundamental regular redundará, fatalmente, em futuros problemas relacionados à Educação de Jovens e Adultos. As taxas de analfabetismo têm decrescido ao longo das décadas, hoje por volta de 10% no Brasil como um todo, mas a eliminação do analfabetismo persiste e desafia os educadores comprometidos com as camadas populares. Aproximadamente 17 milhões de brasileiros estão privados da leitura e da escrita, vivendo numa sociedade letrada, *grafocêntrica*, organizada em torno da língua portuguesa. Ademais, a ação governamental tem sido, até agora, débil na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Pode-se dizer, sem receio de errar, que o problema da educação de jovens e adultos não é um assunto resolvido. Organismos privados (como Associações, Organizações não governamentais e entidades religiosas) se articulam ao poder público (como Universidades e Faculdades públicas) na tentativa de eliminarem, em conjunto, os índices de analfabetismo de jovens e adultos existentes em todas as regiões brasileiras.

No caso de parcerias entre organismos privados e públicos a tendência é deixar para as Universidades em geral a tarefa de preparar os docentes para as tarefas de alfabetização das camadas populares, ficando a administração financeira e a determinação de diretrizes, bem como a logística do empreendimento, para os municípios ou para as organizações da sociedade civil. No limite, esta postura poderá significar a transferência para o particular da tarefa estratégica de formação do professor, algo que já ocorreu com a formação do professor das licenciaturas, pois, como se sabe, mais de 70% dos docentes em exercício na Educação Básica têm a formação efetivada no setor privado.

O ponto fraco da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a preparação do tutor-alfabetizador, pois, em pouco tempo, as Universidades terão que preparar um professor capaz de ensinar o jovem e o adulto a decifrar o código linguístico da língua portuguesa e ter condições de usá-lo socialmente. Tarefa nada fácil, pois o domínio da Língua Pátria (LP) vai além da decifração do código para, concomitantemente, atingir o manejo compreensivo da leitura e da escrita. A tarefa, portanto, é dupla e articulada. É preciso dar condições para o aluno compreender que com 23 letras será possível formar sílabas, palavras e frases da Língua Pátria (LP) e, ao mesmo tempo, evidenciar ao alfabetizador o caráter eminentemente social das palavras e das frases como instrumentos básicos da comunicação humana.

Paulo Freire dizia que caberia ao alfabetizador encontrar, de modo coletivo, a *palavramundo* (um neologismo criado por ele) para evidenciar que a palavra a ser escolhida para nortear o processo de ensino da leitura e da escrita deveria ser, necessariamente, uma *palavra carregada de sentido social, rica do ponto de vista silábico e fonético e ligada a temas geradores* próprios do contexto do aprendiz.

Percebe-se, claramente, que a EJA não deve separar a palavra do mundo, porque a palavra é fruto do relacionamento do ser humano com a sua situação existencial. A *palavramundo* reflete o nível de participação-conscientização das pessoas em relação ao entorno ou contexto. A Língua Pátria embora histórica e, portanto, sujeita a modificações ao longo dos séculos, não deixa de ser criação e patrimônio do povo que confere às palavras peso social diferenciado conforme a inserção das pessoas em estratos sociais diferentes. A palavra *facão*, por exemplo, tem significado direto para o cortador de cana que necessita do objeto para ganhar o seu salário e manter modestamente sua família. Para o usineiro, *facão* significa, ao fim e ao cabo, meio de produção que tem um preço quando oferece o instrumento gratuitamente ao trabalhador dos canaviais. Mas a palavra *facão*, nome de instrumento cortante, maior que a faca e menor do que a espada, utilizado quase sempre pelo *boia-fria* nas lavouras de cana-de-açúcar, permanece como *grafema* (sinal gráfico) e fonema (som verbal) importante para a comunicação humana. É preciso reafirmar que as palavras refletem a situação de classe das pessoas. Uma mesma palavra muda de sentido conforme a inserção da pessoa no modo de produção dominante. Com a população pobre, a escolha da *palavramundo* exige do professor o cuidado de auscultar a realidade social e obter do coletivo dos alunos as palavras ligadas a grandes *temas geradores*.

OS TEMAS GERADORES SÃO TEMAS DO CONTEXTO

São grandes *temas geradores* assuntos da vida social que revelam os interesses e valores do coletivo humano. Ousamos indicar alguns exemplos, ao seguir as pegadas de Paulo Freire, quando o educador evidencia que na *prática social* está o conteúdo do processo de alfabetização, com destaque para:

- *as pessoas* (nome, filiação, parentesco, idade, naturalidade, etc.)
- *o bairro* (nome, história, ruas, problemas, necessidades, etc.)

- *a cidade* (história, importância, problemas, necessidades, etc.)
- *a região* (história, geografia física e humana, produção, etc.)
- *a morada* (localização, aspecto, utilidade, problemas, carências)
- *a alimentação* (importância, qualidade, custo, pintura, tamanho)
- *o trabalho* (manual, intelectual, artístico, produtivo, social, etc.)
- *o salário* (fixo, apoucado, suficiente, necessário, útil, mínimo)
- *a diversão e lazer* (música, futebol, dança, televisão, rádio, etc.)
- *o comércio* (compra e venda, rural, urbano, rico, pobre, atual)
- *o transporte rural e urbano* (necessidade, problemas, meios)
- *a música erudita e popular* (chorinho, samba, valsa, ópera, frevo)
- *a poesia erudita e popular* (soneto, trova, cordel, poema, hino)
- *a roupa e a moda* (verão, inverno, época, rota, opulenta, fina)
- *a criação de animais* (rã, peixes, reses, porcos, coelho, galinhas)
- *a indústria e fabrico de objetos* (olaria, serraria, serralheria)
- *a arte erudita e popular* (pintura, escultura, artesanato, desenho)
- *a construção civil* (alvenaria, concreto, madeira, coletiva, etc.)
- *o cultivo da terra* (horta, pomar, canavial, lavoura, silvicultura)
- *a água e saúde* (potável, contaminada, escassa, tratada, cara)
- *os rios e nascentes* (minas, veredas, arroios, desmatamentos, etc.)
- *o meio ambiente* (erosão, devastação, queimada, saneamento)
- *a fauna da região* (pássaros mais comuns e os em extinção)
- *a flora da região* (espécies mais comuns e as em extinção)
- *a produção da região* (industrial, comercial, agrícola, etc.)
- *a maquinaria e ferramentas* (enxada, facão, trator, arado, etc.)
- *os problemas da comunidade* (miséria, emprego, renda, etc.)
- *(muitos outros temas geradores poderão ser apontados)*

Como se percebe, são muitos e variados os *temas geradores*. Palavras socialmente significativas podem ser extraídas dos *temas geradores*, pois fazem sentido para jovens e adultos pobres que lutam pela existência. Mas partir do popular não significa permanecer preso à cultura popular.

Cabe ao professor explorar, *através do diálogo problematizador*, a riqueza estrutural e fonética da *palavramundo* escolhida, de comum acordo, pela turma, no decorrer de conversa coletiva centrada numa palavra significativa derivada de um *tema gerador* particular. É preciso dizer que a *palavramundo*, decorrente de um *tema gerador*, deve brotar, necessariamente, de diálogo único com o grupo ou turma de alunos, aquilo que Paulo Freire chamava de *círculo de cultura* no qual o professor jamais determina a escolha da palavra, mas aceita, de bom grado, a escolha livre da classe. A identificação dos alunos com a *palavramundo* seria, afinal, sinal seguro de *identificação existencial* da turma em função de um tema social relevante para o grupo. Ao professor caberia compartilhar da escolha e trabalhar didática e politicamente sobre a escolha do coletivo de alunos.

Numa comunidade de trabalhadores rurais a questão do *trabalho manual* (trabalho material) sobrepõe-se ao *trabalho intelectual* (trabalho não material). O trabalho, como realidade humana, é, sempre, síntese de ações manuais e ações intelectuais com prevalência de um aspecto sobre outro, conforme a área de atuação da pessoa. No caso do trabalhador rural é de se esperar que o aspecto manual sobrepuja, em parte, o intelectual sem, contudo, apagá-lo. É nesse sentido que entendemos a afirmação gramsciana de que todo trabalhador é um intelectual. *Sem cognição não desenvolvemos a racionalidade teleológica inerente a todo trabalho.* É preciso compreender que qualquer trabalho, desde o mais simples ao mais complexo, exige uma racionalidade e uma disciplina somente percebida em termos de vida volitiva inteligente dirigida à realização de fins, avaliados em função de valores, necessidades e interesses dos sujeitos trabalhadores. O *tema gerador*, trabalho rural, por exemplo, liga-se aos meios de trabalho (instrumentos ou ferramentas indispensáveis ao trabalhador). Esta relação evidente e necessária nos conduz às *palavramundo* como machado, enxada, foice, cavadeira, enxadão, rastelo, formão, serrote, serra, plaina, furadeira, vassoura, facão, enxó, colher, batedeira, fogão, panela, ferro de passar roupa, etc. Os *meios de produção* variam conforme o estágio de desenvolvimento científico e tecnológico do *modo de produção* dominante num determinado período histórico. É provável que o facão seja *aposentado* com o advento das colheitadeiras mecânicas, a exemplo do tear mecânico que desbancou o tear manual e da locomotiva a vapor que fez esquecer as carruagens no alvorecer da primeira revolução industrial burguesa. Hoje é possível, por exemplo, alfabetizar o jovem e o adulto com o uso do computador tal como Freinet propunha o uso da imprensa para ensinar a leitura e a escrita para os jovens franceses.

Ao tomar a palavra *machado*, por exemplo, é possível estabelecer longo *diálogo problematizador* sobre o instrumento do lenhador. Será possível desenhá-lo, fazer uma miniatura do objeto, indicar-lhe as partes, a cabeça e o corte ou *fio* do machado e finalmente relacioná-lo a outros objetos ou coisas fazendo da *palavramundo*, machado, um *núcleo de significação*, assim:

(de)ação	afiado	encabado
Pesado	MACHADO	pequeno
(do)lenhador	caro	cortante

A palavra *machado*, como *núcleo de significação*, relaciona-se com inúmeras outras palavras do cotidiano das pessoas trabalhadoras do ambiente rural. É seguramente uma *palavramundo*. O esquema acima indica apenas algumas relações *essenciais*. Muitas outras palavras poderiam ser adicionadas ao *mapa relacional* acima. A *palavramundo machado*, como núcleo ou centro de significação ou de atenção, tem um sentido social bastante evidente: é um objeto cortante, daí, ser *afiado*. É instrumento que se usa encabado, daí a relação com a palavra *cabo*. Serve para rachar *lenha*, cortar troncos e aparelhar madeira. É instrumento do *lenhador*. Poderá ser *pequeno* ou *grande*, *leve* ou *pesado*. Não é um objeto *caro*, mas será sempre uma ferramenta de *aço*. E o mais importante, é um meio de *ganhar a vida* ou de facilitar a luta pela existência em ambientes de *roça*. São inúmeras as *palavras de vida* que podem se relacionar com determinada *palavramundo*. A questão é ter habilidade didática e consciência social para estabelecer uma *rede de significações* que reflita a realidade sócio-econômica e cultural de um local, região ou território. Essa é a grande lição de Paulo Freire em relação ao processo de alfabetização. A palavra não é neutra.

Com a palavra MACHADO será possível começar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de modo consciente. Cabe ao docente alfabetizador escolher o método que mais lhe aprouver. Muitos professores preferem *o método da palavração*, outros, o da *sentenciação* (ou da frase, melhor se diria).

O método da palavração toma como unidade de significação a *palavramundo* após a identificação das inúmeras relações de significado que ela possibilita. Destaca-se a palavra MACHADO na lousa utilizando-se da escrita tipo *bastão*. Embaixo da escrita *de fôrma* deve-se escrevê-la sob a *forma cursiva* (letra manuscrita). É importante que desde o início o aprendiz tenha a consciência que a palavra e seu sentido não se alteram em função do *tipo* de letra utilizado pelo professor. O aspecto da lousa deve ser impecável, pois a clareza, o tamanho e a disposição das palavras, sílabas e frases devem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. É de todo aconselhável a chamada *letra pedagógica* porque evita a escrita descuidada que confunde, por exemplo, “a” com “o” e vice-versa, “que” com “gue”, “b” com “l” etc. Não se trata de *pedagogismo* estéril, mas a consciência profissional de que o docente não tem o direito de prejudicar a aprendizagem do aluno usando *garranchos* na lousa que dificultam sobremaneira a aquisição correta

da escrita pelo adulto ou jovem. Não significa, também, que o professor não possa ter uma letra personificada, de uso particular.

No início da aprendizagem da escrita e da leitura é fundamental adotar um padrão fixo de letra que permita ao aprendiz reconhecer o *grafema* e lê-lo sem dúvida fonética. Essa *imposição* não significa *violência pedagógica*, mas disciplina necessária para fixar, com o uso, a forma correta de escrever. Aqui não cabe a *liberdade de expressão* tão a gosto da pedagogia não diretiva. É preciso, primeiro aprender a forma correta para, no futuro, criar a letra própria que, para uns descamba para os garranchos próprios de certos profissionais que exibem letra ininteligível e para outros na *letra desenhada* própria dos calígrafos que se esmeram no traçado das letras. Em suma, o que se quer dizer é que o professor não tem o direito de usar um registro escrito que dificulte, ainda mais, a aprendizagem das pessoas jovens e adultas. Não se quer calígrafos e muito menos displicentes em relação à escrita. É preciso ser um profissional do ensino que não se descuide dos muitos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O método da frase (ou *sentenciação*) toma como unidade de sentido a frase e não propriamente a palavra. Parte do pressuposto que a comunicação humana se faz por meio de *orações*, frases ou mesmo palavras com sentido frasal oculto como, por exemplo, quando se diz *Puxa!*. As interjeições, como se sabe, têm sentido direto que caracterizam sentimento de espanto, impaciência, zanga ou mesmo irritação. Há uma cartilha bem antiga, elaborada por Lourenço Filho, que usa a interjeição *Upa! Upa! cavalinho*, logo no início da primeira lição, interjeição usada como meio de incentivar o animal a andar. Mas, o comum neste método é formar frases a partir de um *centro de interesse* ou de um *tema gerador* que permita destacar a palavra-chave ou a *palavramundo*. As frases poderão ser encadeadas formando pequeno texto ou serão *soltas* sem qualquer articulação entre si.

O *método do conto*, por sua vez, permite que através de uma historieta destaque-se uma ou mais frases e dentro destas ressalte-se uma palavra que será alvo de *análise estrutural* e de *análise fonética*.

Nos dois métodos de alfabetização acima descritos, parte-se de um *todo* (a palavra ou a frase) para, em seguida, chegar-se às partes (às sílabas ou, até mesmo, à letra).

Em contraposição aos métodos de *sentenciação* e *palavração* há o *método da sílabação* e da *letração* que tomam como ponto de partida do processo de

aprendizagem da leitura e da escrita, a sílaba ou a letra (as partes) para se chegar ao *todo* (palavras ou frases).

A hipótese que orienta este estudo aceita que, via de regra, quem valoriza mais a *compreensão* na aprendizagem da leitura e da escrita tende a utilizar métodos focados na frase ou na palavra. Quem entende que a alfabetização tem a ver com o *processo de decifração do código linguístico* procura utilizar métodos centrados na sílaba ou mesmo na letra. A prática diuturna tem mostrado que o *material humano* é maleável e que a criança pode aprender pela silabação e até por meio de letras. É fato comprovado que crianças de quatro (4) anos de idade, em ambientes culturalmente positivos, aprendem a escrever o nome identificando as letras e a ordem delas no *todo*, por exemplo, no caso do nome próprio R-A-Q-U-E-L⁹.

A PALAVRAMUNDO APROXIMA O ALUNO DA REALIDADE

O nome próprio, uma *palavramundo*, é, certamente, algo muito próximo da pessoa, jovem ou adulta. O nome da cidade, do bairro, do país, dos pais, avós e demais parentes propiciam a oportunidade de se explorar situações de aprendizagem com palavras contextualizadas que poderão ensejar um diálogo rico com os estudantes. É muito importante que o professor-alfabetizador tenha um *mapa das profissões* dos alunos adultos, pois o *universo do trabalho* diz muito de perto à pessoa adulta. A profissão liga-se ao sustento da pessoa e da família, articula-se aos meios de produção e marca o nível de inserção do trabalhador na força de trabalho. Paulo Freire não esquece que é por meio do trabalho que é possível distinguir o mundo natural do mundo cultural. A árvore faz parte do mundo natural. Pelo trabalho pode ser transformada em tábuas para atender uma necessidade, o transporte. Faz-se, então, o barco, objeto cultural que marca o nível de relacionamento do ser humano com o contexto e com os outros seres humanos.

Para o caso do nome próprio, cada aprendiz terá consigo uma papeleta com o seu nome escrito, de um lado, com letra *tipo bastão* e do outro com letra manuscrita ou cursiva. A papeleta ficará sobre a carteira e será o ponto de referência do professor em relação ao aluno durante bom tempo.

É sempre bom que o professor faça com os alunos a *análise estrutural* do nome (dissílabo, trissílabo, polissílabo, masculino, feminino, derivado) em

concomitância com a *análise fonética* (sílabas *forte*, sílabas *sonoras*, sílabas *surdas*, sílabas *abertas*, sílabas *fechadas*) reforçando a relação entre fonema e *grafema*, muito forte na língua portuguesa, mas com exceções como o som *ca (ka)* e *ga* como se pode perceber analisando a lista abaixo:

ca (ka)	ça	sa	ga	
que (ke)	ce	se	gue	ge
qui (ki)	ci	si	gui	gi
co (ko)	co	so	go	

Como se nota, no exemplo acima, não há, rigorosamente falando, identidade entre grafia (*grafema*) e som (fonema) como acontece no caso das *sílabas simples* (ba, da, fa, ja, la, ma, na, pa, ra, ta, va, xa, za).

Para o professor alfabetizador é importante saber os diferentes sons do *erre* (r) conforme a posição em determinada palavra ou vocábulo. Há o *r forte* no início de palavras como Renata, rio, roça, etc. Há o *r forte* ou *carregado* no caso do dígrafo “rr” como em Barreto, carro, ferro, marreco, etc. Há, ainda, o *r brando* como em Maria, padaria, careta, etc. Não se pode desconhecer os diferentes valores fonéticos do “x”(xis) quando o mesmo *grafema* representa diferentes fonemas ou sons como em exame, exausto, explicar, externo, fixo, crucifixo, lixo, mexe, xarope, xaxim, xícara, tóxico, oxigênio, exigência, exíguo, exemplar etc. No caso da 22ª letra do nosso alfabeto ainda temos outra dificuldade. *Grafemas* diferentes têm o mesmo valor fonético como em chave e xale, chácara e xadrez, chapéu e xampu, chupeta e xucro, chuchu e xuá, etc.

As dificuldades de escrita são inúmeras e o docente alfabetizador precisa tê-las em mente para ir, de modo consciente e metódico, sem exigências descabidas, tornando-as *naturais* aos alunos através de situações de vida. No caso de dificuldades ortográficas será de todo interessante que listas, preparadas pelos alunos com ajuda do professor, sejam afixadas nas paredes da sala de aula para consulta como se fosse um dicionário a céu aberto. Deve-se a todo custo evitar que o aluno escreva errado uma dificuldade que somente ao longo do processo de *letramento* irá ser capaz de automatizar. No ensino e na aprendizagem da Língua Pátria o *automatismo* estará sempre presente como condição mesma da liberdade e do desempenho, como lembra Saviani.

Em classes avançadas o uso do dicionário deverá ser uma constante. Para tanto, o aprendiz deverá saber a sequência das 23 letras de nosso alfabeto para evitar que ao procurar o vocábulo *almocreve* (pessoa que conduz animais de tração) abra o dicionário no meio ou no fim do dicionário. Do ponto de vista da relação dialética entre *grafema* e fonema várias dificuldades precisam ser trabalhadas em sala de aula à medida que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita for caminhando naturalmente. Eis algumas dificuldades marcantes:

- # “s” (esse) após as sílabas simples e no final do vocábulo, como em pasta, basta, gasta, lasca, festa, mosca e pás, maletas, más, sapatos, canecas, canetas etc. que nos últimos exemplos é indicador do plural.
- # “r” (erre) após as sílabas simples e no final do vocábulo, como em pardal, carga, perna, morte, murcho e ganhar, perder, chorar, plantar, mover, etc.
- # “r” intercalado às sílabas simples como em graça, praça, pressa, prumo, promessa, oprimido, credo, gruta, bruta, brita, breve, fruta, frita, grama, drama, trama, pranto, etc.
- # “l” (ele) após a sílaba simples, intercalado às sílabas simples e no final dos vocábulos, como em palmadas, calça, multa, filme, balde, etc., planta, flor, plano, reclame, glória, clone, problema, planta, plantação, etc. e papel, potável, aluguel, Brasil, anil, pastel, anel, carretel, etc.

Percebe-se que dominar o *código linguístico* não é tarefa fácil para quem inicia os estudos da Língua Pátria. Se acrescentarmos outras dificuldades como *ns* (constante, instável, consciência, transporte, etc.), *mb* e *mp* como em pomba, campo, lombo, bomba, combate, companheiro, campina, camponês, bombacha, pimpolho, etc..e, ademais, o *h mudo* (homem, hora, hospital, homenagem, história, hoje, hidrogênio, hidrografia, hino, etc.), as terminações *ão*, *ã* (mamão, pão, galão, meninão, anã, aldeã, pagã, maçã, etc.), então, o esforço de memorização e fixação será muito maior e exigirá maior tino do professor alfabetizador. O “ene” antes do “erre”, *nr*, não pode ser esquecido: enriquecer, enrolar, tenra, enrijecer, enrustido, enroscado, enredado, enrugado, enrubescer, etc.

Ao tomar conhecimento das listas de dificuldades pode-se ter a impressão que ensinar a ler e a escrever se resume a um trabalho monótono e cansativo de memorizar as dificuldades acima indicadas num processo repetitivo de fixação. Nada

mais enganoso. É preciso conhecer, de antemão, as dificuldades para poder saná-las através de uma opção metodológica consciente.

A OPÇÃO METODOLÓGICA PELO MÉTODO ANALÍTICO-SINTÉTICO

O método de alfabetização que defendemos parte do pressuposto que o ser humano aprende por *análise* e *síntese*, num processo verdadeiramente dialético de tal modo que não se avança na síntese sem que se tenha dado um passo na análise e vice-versa. Em termos pedagógicos afirmamos que o *método analítico-sintético* seria a forma adequada de exercitar o estudante no caminho que vai da frase ou da palavra à sílaba e da sílaba à frase ou palavra. É a marcha do *todo* (frase ou palavra) à parte (sílaba). É a estratégia do movimento dialético de transitar do complexo ao simples e do simples ao complexo. Esta compreensão do ato de alfabetizar impede que se desenvolva uma prática alfabetizadora mecânica e evita, também, que se acredite que o domínio das dificuldades pela criança e adulto aconteça como num *passe de mágica*, por um *golpe de sorte*. O chamado método Paulo Freire é exemplo de metodologia analítico-sintética.

O que se quer ressaltar é que sem o uso dialético da linguagem oral e escrita não se dará conta do domínio do código linguístico e da capacidade de entendimento e compreensão do material lido. Com Célestin Freinet aceitamos que se ensina a falar falando, a escrever escrevendo, a desenhar desenhando, a ler lendo, a escrever escrevendo, a ensinar ensinando, a pensar pensando e, assim, em toda prática humana. A prática não se separa da teoria, mas é ela que ajuíza do valor da teoria e a coloca em prova. Com Paulo Freire entendemos que as palavras trazem o mundo para a sala de aula e que *não há palavra neutra* porque desde que nascemos estamos expostos a inúmeras situações verbais que denotam o *contexto* (seja pobre, rico, burguês ou popular) onde nascemos e vivemos. Nós, e a cidade, estamos cercados de palavras, textos e números, além de pessoas, objetos e ações. Não é possível elidir a linguagem como realidade social¹⁰. E a mãe sábia não espera para ensinar a criança. Ela não quer perder tempo e fala continuamente com o ser que há pouco nasceu e que agora irá se humanizar apropriando-se da fala humana adulta. Pela oralidade a mãe implanta na criança, desde tenra idade, a herança social de seu tempo. Seria impossível pensar a *continuidade e ruptura da cultura* de um país sem a assimilação da linguagem falada e escrita. Daí, a importância de se

aprimorar o processo de aquisição desta formidável ferramenta social. E, nesse processo complexo, o *automatismo*, como mostra Dermeval Saviani (2000) tem a função de liberar a pessoa do processo demorado de ao ler ter de efetuar a silabação de cada palavra da frase. Sabe-se que o bom leitor automatiza as *famílias silábicas* e, com o tempo, num golpe de vista lê palavras e frases sem necessidade de soletrar ou se apegar à silabação. Daí, a importância de fazer a leitura sem escandir, evitando apontar sílabas de uma palavra. Esta deve ser lida como um *todo* sem bater o ponteiro ou régua nas sílabas que formam determinado vocábulo.

Para que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita não se transforme num ato desinteressante e enfadonho o ambiente da alfabetização precisa ser rico em oportunidades e atrativos de leitura e escrita. A *sala de alfabetização* precisa apresentar características próprias com a exposição de farto material que desperte o jovem e o adulto para a realidade social da leitura e da escrita no mundo atual. A *sala de alfabetização* fará o papel de ponte entre o aprendiz e o amplo universo de textos existentes na realidade social. Cartazes, livros, jornais, revistas, fotografias, desenhos, pinturas, gravuras com textos e toda forma de estímulo visual que evidencie a importância da escrita e da leitura deveriam fazer parte do ambiente de alfabetização. Ajudam o aprendiz na *travessia* do não domínio ao domínio da leitura e da escrita.

O estudante deveria respirar a realidade da leitura e da escrita e ser desafiado a memorizar poesias e poemas, ditados e músicas populares expostos intencionalmente em cartazes e livremente analisados pelo coletivo escolar através da *mediação* do professor. É, particularmente, interessante que o alfabetizador utilize de *papel manilha* (papel de embrulho) e exercite a turma na representação gráfica de poemas através de *painéis* feitos pela turma. Qualquer *tema gerador* poderá ser objeto de painel. Quando o autor deste texto esteve em um município do estado do Amazonas para trabalhar com professores municipais, os professores fizeram a exploração do vocabulário regional através de dois painéis, um sobre o rio Madeira e outro sobre a floresta amazônica, aliando o desenho à escrita do objeto representado. A quantidade de *palavramundo* foi enorme, tanto sobre o rio como sobre a floresta. Foi possível evidenciar aos docentes municipais que a matéria-prima da alfabetização poderia ser a palavra usada pela criança e o adulto no seu dia a dia. Infelizmente constatamos que a influência da cartilha ainda é forte nos meios escolares porque dão a pretensa confiança e segurança ao alfabetizador e o

livra, seguramente, da tarefa de preparar as aulas e providenciar material didático próprio. Isto posto, valeria a pena ressaltar outra possibilidade *inovadora* no plano da alfabetização.

Particularmente importante seria a *hora do conto* quando o docente poderia narrar uma história real ou fantasiosa (não se pode elidir a imaginação do ser humano) e dela extrair frases e palavras que seriam trabalhadas no sentido da alfabetização. Não se deve subestimar a imaginação da criança e do adulto.

O *segredo do rei*, um conto popular, por exemplo, poderia desenvolver a imaginação da classe, render bom diálogo e permitir a exploração inteligente de frases, vocábulos e sílabas. O professor, como narrador, lançaria, de início, um questionamento: *Qual seria o segredo do rei?* Em seguida haveria o desdobramento da história até sua conclusão. A história (como um *todo*) permitiria a classe atingir alguns resultados particulares (o barbeiro do rei, a preocupação do rei, o defeito do rei, a exigência do rei, a artimanha do novo barbeiro, o final da história) com a exploração inteligente de frases, vocábulos e sílabas decorrentes da narrativa. Caminhando-se do *todo* para as *partes* e destas para o *todo*, num processo contínuo e regular de *vai-e-vem*, que caracteriza a aplicação da *dialética da análise e síntese*¹¹ na aquisição do conhecimento humano, o docente como narrador exploraria um bom número de *frases e palavras geradoras*.

A linguagem oral é fundamental como elemento básico da comunicação humana e elemento indispensável ao diálogo entre professor e estudante. Não se deve esquecer que não há analfabeto oral; portanto, a oralidade será, sempre, um elemento articulador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É próprio do ser humano a conversa, base do *diálogo problematizador* proposto por P. Freire.

É através do *diálogo problematizador* que o mestre registrará na lousa as frases marcantes da história relatada para a classe. Será possível obter da turma algumas frases tais como:

O REI TINHA UM SEGREDO.

O BARBEIRO CONHECIA O SEGREDO DO REI.

UM DIA O BARBEIRO DO REI MORREU.

O REI PROCUROU NOVO BARBEIRO.

O NOVO BARBEIRO NÃO PODERIA REVELAR O SEGREDO DO REI.

O NOVO BARBEIRO RESOLVEU ENTERRAR O SEGREDO DO REI.

(Como você terminaria a história do rei?)

Ao olhar o texto construído, percebemos que algumas expressões se repetem:

O SEGREDO DO REI

O BARBEIRO

O NOVO BARBEIRO

No caso da palavra REI tem-se o “r forte” ou “carregado” como diziam os imigrantes italianos que tinham de aprender a nossa língua. É a oportunidade de fazer listas de palavras com o “erre inicial” e pendurá-las na parede da sala de aula como paradigma a ser consultado em caso de dúvidas.

O vocábulo BARBEIRO apresenta o “erre” após a sílaba simples (BAR) e o “erre” brando no final. Seria bom fazer duas listas:

BAR	BARBEIRO
MAR	MARINHEIRO
PAR	PARCEIRO
LAR	LAREIRA
AR	ARMEIRO

Os vocábulos, NOVO e SEGREDO, permitiriam outros exercícios de fixação como NOVO, OVO, POVO, MOVO, COVO, SOVO e SEGREDO, SAGRADO, SEGREGADO, AGREGADO, GRENÁ, GRÊMIO, GRETA, GREVE, GRELHA, GRELHADO, etc. Como no caso dos outros exemplos não se trata de fazer listas para que o estudante decore. A *análise fonética* somente fará sentido se acompanhada da *análise de significado* da palavra no contexto de uma frase ou realidade social. Como nos casos anteriores, as listas serão afixadas na parede da sala de aula para consulta diuturna do aluno.

Há a necessidade de evidenciar que toda frase traz consigo uma *estrutura linguística*, uma vez que a língua materna é, por natureza, um *sistema de relações* que o professor deverá exercitar com a turma. A rigor, a *análise estrutural deve levar*

o aluno a perceber um sistema de relações entre as partes que compõe o todo, a frase comunicativa. A análise estrutural deverá ser exercitada constantemente com a turma de alfabetização evidenciando como a língua e a escrita são sistemas que comportam estruturas que organizam o pensamento através de relações. Quando digo O REI TINHA UM SEGREDO, é fundamental que, de modo intuitivo ou racional, o estudante perceba a relação entre o REI (um soberano que governa um país) e o seu SEGREDO (algo sigiloso que não deve ser revelado) e TINHA (algo que o monarca trazia dentro de si). A relação entre *rei*, *segredo* e *tinha* é importante para determinar o sentido da frase que poderia ser construída de *diferentes formas*: “O rei tinha um segredo”, “Um segredo tinha o rei.”. “Tinha um segredo, o rei.”. “O rei, um segredo tinha.”. Embora as duas últimas formas não sejam usuais, ainda assim, não se perdeu o sentido da frase, permanecendo a possibilidade de entendimento. Quem se interessar pela leitura de *O segredo do rei*, pode conferir a versão integral e ilustrada de Carmem Berenguer (1983)¹².

Veja que na *análise estrutural* é importante perceber as relações entre as palavras dentro de um contexto e entre os elementos que constituem as palavras. *Rei* (além de monarca é substantivo masculino, monossílabo e foneticamente um ditongo com som inicial idêntico ao dígrafo *rr*). A palavra *segredo* (além de seu significado semântico é trissílaba e começa com *se*, som idêntico ao *ce* de *cebola*). Mais uma vez voltamos a ressaltar a importância de estabelecer como procedimento didático básico, o cuidado de *não separar a análise da síntese*. No conhecimento do *todo* é necessário que a suas partes sejam analisadas e depois conduzidas à formação de novas totalidades (palavras) dentro das possibilidades que o sistema linguístico permite. É importante saber o significado do vocábulo *PANELA*, perceber que é uma palavra do contexto das pessoas, trissílaba, rica foneticamente falando, com *famílias silábicas* distintas. Com a palavra *PA – NE – LA* é possível relacionar e formar inúmeras outras palavras contextuais enriquecendo o processo de alfabetização. Antes, porém, veja o *núcleo de significação* da palavra **panela**:

cheia	quente	grande	pequena
barata	fria	(de) arroz	(de) feijão
limpa	(de) ferro	cara	(de) barro

PANELA

vazia	(de) cobre	(de) alumínio	velha
suja	lavada	engordurada	areada

É possível ampliar o *núcleo de significação* ao incluir outras palavras relacionadas ao substantivo *panela*. O importante é evidenciar, novamente, que o vocábulo não existe isolado de um contexto.

O *contexto* permite o estabelecimento de *n* relações vivenciadas pela pessoa no plano existencial. Em torno da palavra *panela* gravitam inúmeras palavras que seguem uma *lógica contextual* que permite iniciar, e bem, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita baseada na idéia de que a *palavramundo* carrega em si a experiência social das pessoas vivendo uma realidade linguística. O exemplo anterior demonstra que inúmeras palavras estão ligadas (relacionadas) ao *núcleo de significação* (panela) escolhido pelo professor ou indicado pela classe. É interessante que cada aluno represente, através de desenho, a sua panela. O desenho é ótima forma de representação da realidade empírica do mundo. Cada aluno deverá fazer a sua própria panela.

Mas, o alfabetizador poderá ir além e ampliar o vocabulário do aluno que se esforça para aprender a ler e a escrever, utilizando o expediente sugerido por Paulo Freire: explorar as *famílias silábicas* com a intenção de aflorar novas palavras, assim,

(1) PA	(2) NE	(3) LA
(4) PE	(5) NA	(6) LE
(7) PI	(8) NI	(9) LI
(10) PO	(11) NO	(12) LO
(13) PU	(14) NU	(15) LU

Vejam as combinações possíveis tendo como critério o sentido das *novas* palavras formadas:

14 – Nu	14+3 – Nula	4+7+11 – Pepino
13+12 – Pulo	4+5 – Pena	12+3 – Lola
7+11 – Pino	3+4+3 – Lapela	12+5 – Lona
14+12 – Nulo	2+6 – Nele	4+6 – Pele
1+10 – Papo	15+15 – Lulu	8+11 – Nino

Como se percebe é possível pela combinatória de sílabas de determinada palavra, no exemplo, o vocábulo *panela*, gerar *novas* palavras que poderão ser objeto de aprendizagem da leitura e da escrita. Pela *análise* chega-se ao elemento sílaba e desta, pela via da *síntese* de *famílias silábicas*, atinge-se outras totalidades, isto é, *novas* palavras significativas. Em suma, o *método de análise e síntese*, funciona tanto em termos de conhecimento como em termos de ensino e aprendizagem. Com letras de plástico encontradas em lojas de R\$ 1,99 ou por meio de sílabas feitas em cartolina será possível formar palavras e frases à vontade. Seria espetacular se a indústria brasileira aproveitasse a embalagem de seus produtos e auxiliasse a alfabetização e o professorado através da inclusão de sílabas nas caixas, tampinhas e outros invólucros que são normalmente descartados e que poderiam ser colecionados pelos alunos em processo de alfabetização. Eis uma sugestão simples e operacional que facilitaria a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas.

Finalmente, o professor alfabetizador poderia concluir a lição indo além da palavra ao formar, com os alunos, frases encadeadas ou independentes, alçando o aluno a novo patamar de aprendizagem, *a frase*, que permitiria a realização da *análise estrutural* ao evidenciar as relações dos componentes frasais (sujeito, verbo e complementos).

No caso de se priorizar *a palavra* como ponto de partida do processo de alfabetização, o uso de gravuras e cartazes poderá ser de grande valia. O cartaz poderá ser feito a partir de gravuras de objetos, pessoas e ações colhidas em revistas usadas descartáveis. Cabe ao professor fazer uma coleção de cartazes com gravuras que permitam a exploração de *palavramundo*. De igual modo, o uso de gravuras de calendários sobre temas como as profissões, os transportes, as aves,

os animais, etc. são expedientes interessantes que permitirão a exploração inteligente de palavras significativas auxiliando o processo de alfabetização. Lembre-se que Paulo Freire propunha a feitura de *slides* como meio auxiliar da alfabetização. Nesse sentido, não seria exagero dizer que os vídeos fornecem excelentes oportunidades para que o ensino da leitura e da escrita fuja do rotineiro e do insípido. Mas, nem toda escola possui recursos audiovisuais, como vídeo e televisão, capazes de auxiliar o processo de alfabetização. Falta nas escolas uma coleção de fotos ampliadas sobre o mundo físico e social que permita a exploração livre de *palavramundo*.

O ponto de partida do processo de alfabetização, como se disse anteriormente, não deverá ser unicamente *a palavra*. No caso de o professor tomar como unidade de significação *a frase*, a utilização de provérbios, adágios ou ditados populares é particularmente inteligente, porque conhecidos do aluno, e de fácil memorização. Eis alguns exemplos:

QUEM COMPRA TERRA NÃO ERRA.
 QUEM GUARDA O QUE NÃO PRESTA TEM O QUE PRECISA.
 QUEM FALA O QUE QUER OUVI O QUE NÃO QUER.
 QUEM FALA DEMAIS DÁ BOM DIA A CAVALO.
 QUEM AMA O FEIO, BONITO LHE PARECE.
 QUEM TEM DÓ DE ANGU NÃO CRIA CACHORRO.
 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO.
 QUEM NÃO PODE COM O TEMPO NÃO INVENTE MODA.
 QUEM TUDO QUER, TUDO PERDE.
 QUEM CALA, CONSENTE.
 QUEM CALA, NÃO CONSENTE¹³.

Outros exemplos:

ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHO.
 ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA TANTO BATE QUE ATÉ FURA.
 O QUE NÃO TEM REMÉDIO, REMEDIADO ESTÁ.
 FILHO CRIADO, TRABALHO DOBRADO.
 OLHO POR OLHO E DENTE POR DENTE.

NEM TUDO O QUE RELUZ É OURO.
COMER E COÇAR É SÓ COMEÇAR.
ANTES SÓ DO QUE MAL ACOMPANHADO.
ANTES MAL ACOMPANHADO DO QUE SÓ.

Outros exemplos seriam possíveis, mas o importante seria observar o seguinte:

1. os ditados populares devem ser sugeridos pela turma de alfabetização e amplamente discutidos pela classe. Seria de bom alvitre que o alfabetizador evidenciasse, por meio de *diálogo problematizador*, que os ditados populares refletem a cultura popular e que, na maioria das vezes, não têm o caráter de conhecimento seguro. Quando muito revelam certa sabedoria popular muitas vezes questionável, porque o adágio popular sempre admite um contrário de si mesmo, igualmente plausível, como se pode perceber no último par da relação acima sugerida. Como se pode perceber “Antes só do que mal acompanhado” implica em uma consciência diferente de “Antes mal acompanhado do que só”. Essa diferença deveria ser analisada à exaustão porque a opção que se fizer indicará a “visão de mundo” da pessoa, em oposição aos valores, crenças e opiniões de outra posição;
2. com uma lista razoável de ditados populares será possível alfabetizar os jovens e adultos e capacitá-los em todas as dificuldades de leitura e escrita da língua pátria. Bastará, para tanto, que o alfabetizador utilize um ditado popular por semana e em torno dele faça todos os exercícios de leitura e escrita necessários, sem esquecer que os humanos aprendem por *análise e síntese*, como reiteradas vezes afirmamos ao longo deste texto;
3. não perder de vista o fato de a língua pátria ser um sistema de relações e que as análises, estrutural e fonética, têm efetiva importância didática no processo de entendimento do texto.

No mesmo sentido, afirmamos que é aconselhável utilizar dos *poemas* para ensinar os jovens e adultos a dominarem a leitura e a escrita. Basta, para tanto, ter

perspicácia e saber escolher o *poema adequado* e adotar a regra de ensinar uma estrofe por vez até que o aluno memorize conscientemente todo o texto. Um cuidado deve ser observado nesta opção metodológica. Escolher um poema que permita a *contextualização*. Isto facilita a compreensão do próprio texto.

Ensinar a ler e a escrever o poema *Casa destelhada* de Benedito Luís Rodrigues de Abreu (1897-1927) exige que o professor conheça a saga do poeta vitimado pela tuberculose, em Bauru, aonde veio a falecer, em 24 de novembro de 1927. De igual modo, ensinar o poema *A casa do Zé Ribeiro* de Cornélio Pires exige o conhecimento de algumas informações sobre a vida do *poeta caipira de Tietê* para compreender o texto em toda a sua extensão. À medida que a turma for memorizando os versos é possível ir fazendo desenhos, painel, maquete ou *grafite* do poema.

O Brasil, felizmente, é um país de poetas notáveis que não são *explorados* didaticamente pelo professor em benefício dos alunos. Basta lembrar de Castro Alves, Gonçalves Dias, Casemiro de Abreu, Olavo Bilac, Raimundo Correa, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Francisco Octaviano, Jorge de Lima, Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Ferreira Gullar, Vinicius de Moraes e muitos outros com excelentes poemas que mereciam ser trabalhados didaticamente no plano da alfabetização¹⁴. O mesmo se poderia dizer em relação ao nosso cancionero popular repleto de ricas composições.

Hoje em dia com o avanço surpreendente da fotografia é possível e aconselhável que se leve para a sala de aula os momentos registrados pelos fotógrafos que mostram a aventura humana neste planeta. A falta de cuidados com o planeta e com o nosso entorno mais próximo, indica que, atualmente, a EJA não pode se distanciar de uma *Educação Ambiental* tão necessária à sobrevivência humana. A fotografia, embora *congele* fragmentos da realidade, faz parte da história e da memória das pessoas as quais poderão trazer para a escola os registros fotográficos de inúmeras situações particulares possíveis de serem trabalhadas pela classe em sintonia com o professor alfabetizador. A mesma observação caberia em relação à pintura e ao desenho com formas de registro e leitura da realidade. Há desenhos e pinturas feitos por pintores brasileiros famosos que mereciam ser conhecidos pelos alunos. Telas de Almeida Júnior, Portinari, Di Cavalcanti e outros permitiriam análises importantes desde que o alfabetizador estimulasse o aluno a falar sobre a obra de arte explorando o *tema gerador* e a *palavramundo* num

processo constante de *análise* e *síntese*. Articular a alfabetização à Educação Artística, à Educação Ambiental, à História e à Geografia poderá ser um dos caminhos criativos do processo de alfabetização. Com precisão, Paulo Freire diz que “antes de fazer a leitura da palavra é necessário fazer a leitura da realidade”.

Tudo o que se disse mais ao alto vai contra o que de tradicional se faz em termos de alfabetização normalmente baseada em cartilhas com textos previamente elaborados e dificuldades predeterminadas. Paulo Freire via com desconfiança a alfabetização realizada por meio de cartilhas. A cartilha utiliza palavras e frases congeladas no tempo sem levar em conta o contexto do aluno. A cartilha apresenta, ainda, uma linguagem *artificial* porque planejada externamente ao sujeito da aprendizagem.

Na proposta que apresentamos aos docentes de EJA o *tema gerador* é sempre um momento para explorar os recursos expressivos gerados no interior da *prática social* de tal modo que O MATERIAL A SER UTILIZADO NA ALFABETIZAÇÃO SERÁ PRETEXTO PARA SE FALAR DO CONTEXTO ATRAVÉS DO TEXTO, SÍNTESE DE CONTEÚDO E FORMA. Através do *diálogo problematizador* entre professor e alunos, auxiliado pelos recursos didáticos, criam-se as situações inéditas de alfabetização. Nesse sentido, alfabetizar é ensinar a criança e o adulto a reagirem com ideias e pensamentos, ao simbolismo gráfico criado pelo ser humano através de sua marcha pela História. Cada turma de alfabetização será responsável pela qualidade do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Cabe a cada professor alfabetizador encontrar o seu caminho sem desprezar a teoria pedagógica. Eis a *aposta* que fazemos nos alfabetizadores do país tendo como referência a *pedagogia transformadora* proposta por Paulo Freire que, há dez anos, se despedia de nós.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

VALE, José Misael Ferreira do. Uma aposta no professor. In: KOBAYASHI, M. C. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos UNESP/ALFASOL: contextos e práticas*. Bauru, SP: Canal6, 2008. p. 13-58. ISBN 978-85-99728-52-9. Título em Língua Inglesa: A bet in the teacher.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista*. São Paulo: Cortez/INEP, 1989.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BERENGUER, Carmem. *O segredo do rei*. São Paulo: Ática, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL, MEC. Conferência Regional Preparatória. Brasília: SEF, 1998. (Anais).
- BRASLAVSKY, Berta. *Escola e alfabetização*. São Paulo: EDUNESP, 1993.
- CUNHA, Celso Ferreira. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.
- CUNHA, Luiz A. et al. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- CUNHA, Luiz A. Por que (necessariamente) educação popular versus educação pública? *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, n. 10, v. 1, p. 5-16, 1984.
- FERREIRA DO VALE, José Misael. Ensino e gnosiologia na obra pedagógica de Paulo Freire. *Ciência Geográfica*, Bauru, v. IV, n. 10, maio/agosto, 1988.
- FERREIRA DO VALE, José Misael. A pedagogia de Paulo Freire: a busca de unidade de pensamento e ação. In: *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: EDUNESP, 1989.
- FERREIRA DO VALE, José Misael. Educação popular? educação escolar? para onde iremos? *Universidade e Sociedade*, São Paulo, Ano IV, n. 7, junho, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização e cidadania. *Revista Educação Municipal*, São Paulo, ano 1, n. 1, junho de 1986.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1989.

JANNUZZI, Gilberta S. Martino *Confronto pedagógico*: Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

MELLO, Guiomar Namó de. *Social democracia e educação*: teses para discussão. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação Escolar*: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

MARTINET, André. A dupla articulação da linguagem. In: MARTINET, André. *La linguistique synchronique*. Paris: PUF, 1965.

MARTINET, André. *Elementos de Lingüística Geral*. Lisboa: Sá da Costa, 1970.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo; Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda P. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes, 1976.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

WERTHEIN, Jorge (Org.). *Educação de adultos na América latina*. Campinas (SP): Papyrus, 1985.

Bibliografia consultada

BEISEIGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREINET, Célestin. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, Célestin. *O método natural II: a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, Célestin. *O método natural III: a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, C et al. *Modernizar a escola*. Lisboa: Dinalivro, 1977.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro; Zahar, 1965.

Notas de fim de página

¹ Levará muito tempo para a Humanidade ficar livre do livro como veículo da cultura erudita ou letrada. O livro, na forma estabelecida por Gutenberg, produziu o que se convencionou chamar de a “sociedade grafocêntrica”. O livro foi a primeira forma de educação a distância. Foi a forma que a humanidade encontrou para registrar e disseminar a cultura religiosa, científica, literária, tecnológica, filosófica, histórica, pedagógica, etc. através de seu caminhar ao longo dos séculos. Aristóteles teve sorte de encontrar discípulos dedicados que registraram em textos as suas ideias. Não teve a mesma sorte o maior filósofo da Grécia, segundo Platão, o sofista Protágoras cuja obra escrita se perdeu. Sócrates só é lembrado porque Platão, filósofo e literato, foi capaz de reproduzir as ideias socráticas em importantes obras. Os discípulos de Aristóteles registraram em livros o pensamento do estagirita. A destruição da biblioteca de Alexandria foi, ademais, perda imensa em termos de cultura antiga. Em suma, a invenção da escrita deu ao ser humano novo patamar de desenvolvimento. Garantiu-se através dos registros em argila, pedra, papiro e papel a continuidade da cultura e, ao mesmo tempo, a sua possível ruptura, através de obras revolucionárias que contestaram “as verdades estabelecidas”. A dialética da continuidade e da ruptura desenvolvida por Georges Snyders (1976), numa perspectiva progressista, em *Escola, Classe e Luta de Classe* evidencia que a cultura é cumulativa, pois cultura gera mais cultura, assim como produção gera sempre mais produção, num processo dinâmico que a escola procura transmitir de geração a geração. Mas a cultura erudita elaborada pela sociedade precisa ser assimilada por todos. Nesse processo de apropriação da cultura letrada a alfabetização é a pedra angular que possibilita a formação do cidadão consciente capaz de perceber a historicidade do conhecimento e sua relatividade. Mas falar em cultura erudita é contrapor-se à cultura popular. A educação escolar centra sua atenção na transmissão e assimilação da cultura erudita como salienta Saviani (2002) em *Escola e Democracia*. Mas, a educação escolar não pode ficar restrita à cultura popular em oposição à cultura letrada, erudita ou elaborada. A escola pode e deve levar em conta a cultura popular como manifestação legítima de um povo, mas não poderá restringir-se a ela porque a educação escolar, como forma hegemônica de Educação, centrará sua atenção na forma científica, reflexiva e elaborada de cultura, dominada pelo dominador. É possível iniciar a ação educativa pela cultura popular, mas o alvo é atingir a forma mais evoluída de cultura existente numa determinada formação econômico-social. A dificuldade maior é construir um sistema escolar capaz de levar para todos a cultura dominante oferecida a poucos e sonogada a muitos. Esta é a grande questão da educação dos tempos atuais: como possibilitar ensino de qualidade para a quantidade, isto é, para todos indistintamente, tornando realidade a difusão do conhecimento relevante que hoje diferencia o educado do não educado, o dominante do dominado, o escolarizado do não escolarizado, o alfabetizado do não alfabetizado, o letrado do não letrado e assim por diante. Paulo Freire no artigo *Alfabetização e Cidadania* (1986) afirma: “A questão da linguagem, no fundo, uma questão de classe, é igualmente outro ponto em que pode emperrar a prática educativa progressista. Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com

o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde eficiência, é incompetente. Quando me refiro aqui à sintaxe, à estrutura do pensamento popular, à necessidade que tem o educador progressista de familiarizar-se com ela, não estou sugerindo que ele renuncie à sua, como também à sua prosódia para identificar-se com o popular. Seria falsa esta postura: populista e não progressista. Não se trata de que o educador passe a dizer “a gente chegemos”. Trata-se do respeito e da compreensão a e por uma linguagem diferente. Não se trata tampouco de não ensinar o chamado “padrão culto” mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação”. Sabiamente, Paulo Freire afirma que “compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa. Uma coisa, por exemplo, foi trabalhar em alfabetização e educação de adultos no Brasil no final dos anos 1950 e começo dos 1960. Outra foi trabalhar em educação popular durante o regime militar. Uma coisa foi trabalhar no Brasil na fase do regime populista que, por sua própria ambiguidade, ora continha as massas populares, ora se trazia às ruas, às praças, o que terminava por lhes ensinar a vir às ruas por sua conta. Outra foi trabalhar em plena ditadura militar com elas reprimidas, silenciadas e assustadas. Pretender obter no segundo momento o que se obteve no anterior na aplicação de certa metodologia revela falta de compreensão histórica, desconhecimento da noção de limite. Uma coisa foi trabalhar no início da ditadura militar, outra nos anos 1970. Uma coisa foi fazer educação popular no Chile do governo Allende, outra é fazer hoje. Uma coisa foi trabalhar em áreas populares no regime de Somoza na Nicarágua, outra é trabalhar hoje como (sic) o seu povo se apossando de sua história. O que quero dizer, continua P. Freire, é que uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio do ponto de vista de minha opção política”. Esta longa citação do educador pernambucano nos autoriza a dizer que em épocas e contextos históricos diferentes os temas geradores e as palavras mundo poderão ser diferentes. Em relação ao respeito à linguagem popular vale a pena relembrar o poema de Oswald de Andrade:

A LÍNGUA FALADA E A LÍNGUA ESCRITA

Oswald de Andrade (1980-1954)

Poeta modernista

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da nação brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro.

² A elite dominante do país quando se apercebeu, no final do Império e na primeira República, que o analfabetismo era uma “chaga” para a nação, recorreu ao expediente das Campanhas de Educação de Adultos com o objetivo de erradicar (extirpar pela raiz) a mancha que colocava o país na relação das nações atrasadas. O livro de Celso de Rui Beisiegel, *Estado e Educação Popular* apresenta um estudo histórico bem documentado da Educação de Adultos (EA) no Brasil analisando as ações relacionadas à EA. No capítulo 3 analisa o contexto da Educação de Adultos como uma variante recente da Educação Comum. Mostra, entretanto, que desde os tempos do Império aparecem alusões às necessidades de proporcionar instrução aos adultos iletrados. Em nota de rodapé Beisiegel diz que a preocupação com adolescentes e adultos é antiga e coincide com atividade catequética dos jesuítas que data já dos inícios da colonização portuguesa, quando através da educação dos filhos dos nativos e de reinóis os religiosos procuravam reeducar os pais. Agindo, assim, os jesuítas “não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular...” como afirmava Fernando de Azevedo (1958) em *A Cultura Brasileira*. Beisiegel evidencia as iniciativas da EA quando as Províncias começam, após o Ato Adicional de 1834, a tarefa de organizar o ensino primário. Apoiado em Primitivo Moacyr descreve os esforços provinciais a favor da educação de adolescentes e adultos, mas conclui que somente após 1930 os Estados

começam a dar mais atenção à EA. Somente em 1947 aprova-se um Plano Nacional de Educação Supletiva para adolescentes e adultos analfabetos. Anteriormente, em 1945, através do Decreto de n.º 19.513, de 25 de agosto daquele ano, estabeleceu-se que os 25% do dinheiro público federal provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário deveriam ser aplicados em um plano geral de ensino supletivo. Começa assim a Campanha de Educação de Adultos (de 1945) que o capítulo 4 analisa em termos federais e o capítulo 5 em âmbito do estado de São Paulo. A partir de 1947, sob a coordenação do Ministério da Educação e Saúde, e sob a designação geral de Campanha de Educação de Adultos funcionou, segundo Beisiegel, regularmente até 1954, embora as atividades remanescentes sofressem os efeitos das rotinas da União e das administrações regionais de ensino. Mas, o marco em termos de EA fica por conta da criação do Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947 e a aprovação, no mesmo ano, do Plano Nacional de Educação Supletiva para adolescentes e adultos analfabetos. Os Estados nada mais fizeram do que gerar nas respectivas Secretarias de Estado da Educação ações voltadas para a EA, quer no sentido da alfabetização, quer no sentido da suplência.

³ A Circular de n.º 9, publicada no D.O.E. de 25-04-1959, alertava as autoridades de ensino, através do Diretor do Serviço de Educação de Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo que, considerando a conveniência de se disciplinarem as instruções relativas à Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos no Estado de São Paulo, as Delegacias Regionais de Ensino teriam as seguintes competências:

- executar a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (...);
- manter, com as autoridades municipais e instituições particulares idôneas e interessadas, entendimentos no sentido de obter melhor difusão dos propósitos da Campanha (...);
- fazer cumprir, nos cursos já instalados ou que vierem a se instalar, os programas de ensino baixados pela Diretoria do S.E.A.;
- instituir comissões locais destinadas a incentivar as atividades dos cursos de ensino supletivo, bem como o recrutamento e a frequência dos alunos;
- instalar cursos de ensino supletivo nos núcleos urbanos, distritais e rurais que apresentem os mínimos de matrícula (...);
- admitir professores para os cursos instalados (...);
- sustar, temporária ou definitivamente, o funcionamento dos cursos (...);
- dispensar o professor (...);
- justificar as faltas dos professores (...);
- realizar reuniões pedagógicas com os docentes dos cursos (...);
- visitar os cursos em funcionamento (...);

A Circular de n.º 9 é longa. Registramos, de modo resumido, apenas os 11 primeiros Artigos de um total de 41. Em São Paulo, como se pode perceber, o estilo federal “campanhista” da década de 1940 encontra uma Secretaria burocraticamente organizada que responde, administrativamente, à convocação do governo federal iniciando a institucionalização da Educação de Adultos (EA) já em 1948. O processo de institucionalização do Ensino Fundamental Supletivo em São Paulo foi lento e gradual. Basta dizer que somente em 1954, a Lei de n.º 2.699 instituiu cursos de alfabetização nas cadeias públicas do Estado. Mas é bom que se diga: o Serviço de Educação de Adultos em São Paulo surge com a Lei de n.º 76, de 23 de fevereiro de 1948. Como a prioridade era o então Ensino Fundamental, a Educação de Adultos (EA) sempre foi tratada como algo suplementar. Para maiores informações veja a Consolidação das Leis do Ensino do Estado de São Paulo (Decreto de n.º 17.698, de 26/11/1947) com as atualizações posteriores.

⁴ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) retoma, em 1967, o estilo “campanhista” de resolver o problema da EA no país. O Mobral, como programa intensivo, pretendia alfabetizar adolescentes e adultos entre 12 e 35 anos de idade e só terminaria, segundo seus idealizadores, com a erradicação do analfabetismo. Nesse sentido, o programa se apresentou como uma convocação de toda a comunidade brasileira para essa missão, uma verdadeira cruzada contra o analfabetismo. O Mobral, retoma a ideia de voluntariado, tão explorada ao longo da EA. Capacita os alfabetizadores com material previamente construído. Procura absorver do “método Paulo Freire” os aspectos técnicos sem a articulação com os aspectos políticos próprios da alfabetização voltada para a conscientização como propõe a visão de EA de P. Freire, em obras como: *Conscientização. Teoria e prática da libertação* (1980), *Que Fazer: teoria e prática em educação popular* (1989), *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1982), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) e outras. Para comparar a prática educativa do Mobral com a *Pedagogia do Oprimido* (1986) de Paulo Freire é importante a leitura do livro

Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobra (1984) da Educadora Gilberta S. Martino Jannuzzi. De igual modo, a leitura do livro de Carlos Rodrigues Brandão (1986), *O que é Método Paulo Freire* é essencial para identificar a metodologia sugerida por P. Freire a partir de experiências alfabetizadoras em Angicos, no Rio Grande do Norte. Por último, não se deve esquecer de dois textos importantes de Paulo Freire: *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* e *Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe*. Para compreender a pedagogia da ditadura, origem e perspectivas, a leitura do texto *A Educação que nos convém*, Fórum realizado em outubro/novembro de 1968, organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPÊS-GB, com o patrocínio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, impresso pela APEC em abril de 1969, é imprescindível. É interessante ressaltar que antes do golpe de 1964 algumas experiências importantes foram feitas na área da EA. A mais articulada e abrangente foi, seguramente, o Movimento de Educação de Base (MEB) resultante de experiências educativas através do rádio feitas pelo episcopado brasileiro nas arquidioceses de Natal e Aracaju. Pelo Decreto de n.º 50.370 criou-se o MEB sob o patrocínio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em colaboração com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). A preocupação inicial era a libertação integral de adultos e adolescentes das áreas rurais do Norte e Nordeste brasileiro. Foi o único programa de EA que continuou a receber subsídios do governo federal após a tomada do poder pelos militares. Dados estatísticos informam que de 1961 a 1974 o MEB atingiu 1.003.098 pessoas nos cursos de alfabetização funcional, supletivo dinâmico, suprimento e evangelização. A estrutura da igreja facilitou, em muito, as ações educativas do MEB. O livro de Luís Antonio Cunha et al. (1985), *O golpe na educação* evidencia outras ações de educação popular ocorridas na década de 1960. Há, também, o importante livro de Osmar Fávero sobre cultura popular e educação popular. *A alfabetização no período de 1534-1930* tem na obra de Ana Maria Araújo Freire (1989) (*Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista*) elementos informativos importantes sobre o ensino da leitura e da escrita no período colonial, no Império e na primeira República.

⁵ Em 1985, o Presidente da República, José Sarney, pelo Decreto de n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985, redefiniu os objetivos do antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobra) e conferiu à Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar) a atribuição de fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos. As Prefeituras Municipais foram convidadas a instituírem os setores de educação de jovens e adultos em consonância com o Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos, este comprometido com o Programa Educação para Todos, sugerido por organismos internacionais de educação. A Fundação Educar foi extinta pelo governo Collor. Para conhecer as diretrizes político-pedagógicas da Fundação Educar ler o Relatório da Comissão de Elaboração de Diretrizes Político-Pedagógicas para a Fundação Educar (BRASIL, MEC, Brasília, DF, 1986).

⁶ A respeito das críticas de Guiomar Namó de Mello ao “método Paulo Freire” consulte o livro da educadora, *Social Democracia e Educação: teses para discussão* (1990). Nesta obra a autora ultrapassa os marcos estabelecidos anteriormente no texto *Educação Escolar, paixão, pensamento e prática* (1987). Vanilda Pereira Paiva é autora de *Educação popular e educação de adultos – Contribuição à história da educação brasileira* (1973). Em Paschoal Leme o leitor encontrará interessante *Depoimento* na *Revista da Associação Nacional de Educação*, Ano 5, n.º 9, 1985, com observações sobre os educadores ligados à Escola Nova. Do mesmo estudioso há, também, o texto *Educação Brasileira: uma leitura atual* na mesma Revista da ANDE, Ano 1, n.º 5, 1982. Álvaro VIEIRA Pinto (1986) é autor de *Sete Lições sobre Educação de Adultos*, com introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira. Quem se interessar pela experiência de Darcy Ribeiro na área da educação escolar popular poderá ter informações em *O Livro dos CIEPS* (1986). Vanilda Pereira Paiva é, ainda, organizadora de *Perspectivas e dilemas da educação popular* (1984). Da mesma pedagoga a entrevista *Novos tempos trazem novos desafios*, concedida ao *Jornal da Unesp*, n.º 32, novembro de 1988, merece análise do estudioso da educação popular. De José Misael Ferreira do Vale os textos *Ensino e gnosologia na obra pedagógica de Paulo Freire* (1988) e *A pedagogia de Paulo Freire: a busca de unidade de pensamento e ação* (1989) poderão ser de alguma valia para os interessados no pensamento de Paulo Freire. Sobre a relação entre educação escolar e educação popular há de se ler Moacyr Góes em *Educação popular versus escola pública*. O Boletim Técnico do Senac publicou interessante texto, *Por que (necessariamente) educação popular versus escola pública?* (CUNHA, L. et al., 1985). Sobre o mesmo tema José Misael Ferreira do Vale fez três perguntas no artigo *Educação popular? Educação escolar? Para onde iremos?* (1994) publicado na revista *Universidade e Sociedade*. O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade apresenta artigos de educadores latino-

americanos sobre o futuro da educação popular. O MEC, por sua vez, publicou Conferência Regional Preparatória (BRASIL, 1998), incluindo a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V Confinteia). Em termos de América Latina e EA o livro *Educação de Adultos na América Latina*, organizado por Jorge Werthein (1985) apresenta panorama da década de 1980 e as perspectivas futuras em termos de Educação de Adultos. Conta, ainda, com prefácio interessante de Paulo Freire.

⁷ [Do original] O Programa Alfabetização Solidária edita a *Revista Alfabetização Solidária* (ISSN 1519-9096) com artigos de professores que trabalham com a educação de adultos e jovens. Realiza e publica Concurso de Redação de Alunos como meio de divulgar o trabalho de alfabetização realizado pelos docentes nos diferentes municípios assistidos pelo PAS. Tem, ainda, sob sua responsabilidade as publicações da série *Avaliando* que divulga os resultados da Alfabetização Solidária (Alfasol) com material para uma reflexão sobre o alcance dos programas sociais em geral. Há outras publicações do PAS (por exemplo, *Escrevendo Juntos e Trajetória*) que revelam a preocupação da Coordenação Central em informar, documentar e avaliar o programa. Infelizmente o PAS é uma iniciativa que trabalha com a ideia do professor *ocasional*, no sentido de que um mesmo responsável pela turma de alfabetização, num determinado município, não poderá atuar por duas vezes consecutivas. Não há, portanto, a atuação permanente de um grupo de professores, assunto polêmico entre os educadores. A renovação dos responsáveis pela turma de alfabetização será constante. Não sendo uma entidade pública estatal as preocupações com a institucionalização do processo de alfabetização ficam descartadas. O programa está, portanto, próximo da perspectiva *campanhista*, embora seja uma forma mais elaborada e gerenciada de ação voltada para a questão da alfabetização de jovens e adultos. Mas, como qualquer programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) centrado em voluntários surge a necessidade de Cursos de Capacitação que, nem sempre, atingem as necessidades do programa e de uma educação de qualidade. Em linhas gerais pode-se dizer que essa forma de atuar liquida com a ideia de profissionalização docente. A ideia de uma formação sólida do professor para atuar em vários setores da população cai por terra. Mas há de se reconhecer que no caso de omissão do Estado em relação à formação do professor e a recusa em agir de modo determinado em relação à institucionalização da EJA abre a oportunidade para o não formal, o *informal*, para o não sistemático, para o não organizado e o ocasional na área da Educação. Como a *privatização* da formação do professor foi a linha traçada pelo governo brasileiro em termos de formação docente em geral, não há muito o que comemorar em termos de profissionalização na área da docência.

⁸ Sem teoria, a prática claudica por falta de bases essenciais que permitam a análise e síntese de questões postas pelo processo de alfabetização. O *método Paulo Freire*, que o educador pernambucano ensaiou em Angicos (RN), tem vários apoios epistemológicos importantes, a saber: a) a aprendizagem humana não significa transferência de conhecimento do sujeito que sabe para o sujeito que não sabe. A aprendizagem é um ato criador do sujeito que aprende em função dos estímulos e das situações do sujeito que ensina. b) a aprendizagem humana é facilitada quando o sujeito que aprende lida com situações de seu contexto. A *palavramundo*, isto é, a palavra geradora, é a palavra carregada de sentido social, emanada do contexto vivido pelo educando do qual o educador poderá identificar os grandes temas postos pela prática social. c) o diálogo entre aquele que ensina e aquele que aprende cimeta a relação educativa. A Educação pressupõe Comunicação entre emissor e receptor de uma mensagem em função de objetos do contorno. d) a Educação, e por extensão a Alfabetização, será sempre um ato consciente e voltado para o conhecimento. Não há educação politicamente neutra e livre das preocupações com o saber humano, seja físico, linguístico, matemático, ético, estético, científico, prático, teórico, simbólico etc. e) a palavra geradora (*palavramundo*), escolhida pelos critérios de riqueza temática e riqueza fonética, é a representação de um aspecto da realidade. A riqueza temática de uma palavra geradora diz respeito a variedade de temas que a ela estão referidos. A riqueza fonética diz respeito às possibilidades de exploração de várias dificuldades linguísticas que devem ser vencidas, gradualmente, pelos aprendizes. f) Os recursos audiovisuais são elementos importantes no processo de leitura da realidade que antecede à leitura da palavra. Uma fotografia, uma gravura, uma tela, um cartaz, uma música, uma cerâmica, uma *carranca* etc. são meios importante de alfabetização que colocam um necessário desafio ao grupo e ao professor-orientador. É através dos meios que faremos “a leitura do mundo” evidenciando as suas múltiplas relações. “A leitura do mundo” não se separa da “leitura da palavra”. Dialeticamente o mundo não se separa de sua representação simbólica conseguida através do código linguístico próprio de determinado contexto ou realidade histórico-social. g) Ler é reagir compreensivamente com ideias e pensamentos ao

simbolismo gráfico criado pelo ser humano para dar continuidade (e ruptura) à cultura. No processo de aquisição da leitura e da escrita o espírito humano atua, dialeticamente, por análise e síntese. Pela análise atingimos as primeiras determinações (letras e sílabas). Pela síntese chegamos às configurações maiores de sentido (palavras e frases). O método analítico-sintético possibilita o trânsito entre o todo e a parte e da parte para o todo num processo simétrico que vai do objeto, da realidade sócio-histórica, à representação simbólica e desta àquela pela mediação do espírito humano (professor e aluno) num determinado espaço (escolar ou comunitário). h) A pedagogia do oprimido é a pedagogia da transformação, a pedagogia do povo excluído dos bens culturais porque excluídos dos bens econômicos. É preciso ter um mínimo de condições de vida para poder ser, isto é, realizar-se como pessoa, como ser emancipado. A miséria é, pois, o maior entrave no desenvolvimento espiritual da humanidade. A luta pela autonomia vai a par da luta pela justiça social.

⁹ Sobre Fonética e Fonologia é interessante que o professor alfabetizador consulte o Capítulo II da Gramática da Língua Portuguesa de Celso Ferreira da Cunha (1976).

¹⁰ Cumpre ressaltar a função simbólica do complexo sistema de signos da escrita e sua origem sociocultural na vida das pessoas. Os estudos e pesquisas de Vigotsky demonstram que os processos complexos da ação humana como a leitura e a escrita surgem historicamente como fruto de relações entre os seres humanos. Nem poderia ser de outra forma. A criança adquire formas elaboradas de cultura, de representação, de simbolização quando estabelece relações sociais com adultos e com outros seres de sua mesma idade. Para Vygotsky, o desenvolvimento do ser humano, sob o ponto de vista sociocultural, explica-se pela *lei da internalização*: “a reconstrução interna de uma operação externa”. A criança se desenvolve porque é capaz de interagir com outras pessoas apropriando-se das ferramentas ou instrumentos mediadores que servem para a compreensão da realidade material e espiritual. O instrumento material (como o martelo, por exemplo) serve para atuar no plano físico. A ferramenta simbólica, como o signo (ou o simbolismo gráfico, por exemplo) atua internamente, é produto da mente humana criadora e resultado de relações sociais. Nas pegadas de Karl Marx (Teses sobre Feuerbach) poderíamos dizer como a VI Tese que “a natureza real do homem é a totalidade das relações sociais.”. Sabe-se, hoje, que a criança avança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita quando atribui ao sistema de signos (ou sinais da escrita) uma função simbólica. Berta Braslavsky (1993) ensina que: a) “A compreensão da linguagem escrita se realiza em primeiro lugar pela linguagem falada, mas paulatinamente este passo vai se abreviando até que a linguagem falada desaparece como símbolo intermediário. Nesse momento a criança tem acesso à linguagem escrita na sua dimensão discursiva, tornando-se capaz de produzir uma mensagem compreensiva para o receptor. Sua escrita adquire legibilidade e ela passa a compreender a escrita de outros. Segundo Luria, este é o apogeu da pré-história da linguagem escrita.”; b) “Vygotsky demonstra experimentalmente que o jogo e o desenho são precursores da linguagem escrita, pois neles ocorre o mesmo trânsito de simbolismos que se inicia no simbolismo de primeira ordem, passa ao de segunda ordem e volta ao de primeira ordem.”; c) “O conceito de simbolismo de primeira ordem se refere ao sistema de signos que representa diretamente o significado das coisas ou de suas relações. O simbolismo de segunda ordem representa indiretamente as coisas ou suas relações pela mediação de um símbolo intermediário.”; d) “As primeiras marcas ou signos (ou, ainda, palavras) adquirem significado como símbolos de primeira ordem quando designam diretamente os objetos ou ações. Entretanto, a criança produz um simbolismo de segunda ordem quando cria ou utiliza símbolos escritos para representar a linguagem falada.”; e) “Finalmente, prescinde da mediação da fala e alcança a forma superior de simbolismo, quando percebe diretamente o significado através da linguagem escrita do mesmo modo que pela linguagem falada.”. “A compreensão da linguagem escrita se realiza, portanto, em primeiro lugar pela linguagem falada, mas paulatinamente este passo vai se abreviando até que a linguagem falada desaparece como símbolo intermediário.”. Nesse momento a criança tem acesso à linguagem escrita, forma superior de expressão. No caso do adulto que não saber ler e escrever é, também, importante caminhar do simbolismo de primeira ordem (sistema de signos ou sinais gráficos) à representação das coisas ou de suas relações sem desvincular o processo de decifração do código da realidade contextual (simbolismo de segunda ordem) do simbolismo de primeira ordem em nível superior, quando o adulto se revela capaz de produzir uma mensagem compreensível, apresenta uma escrita legível e é capaz de compreender a mensagem escrita de outra pessoa. É preciso entender que a aprendizagem da leitura e da escrita na criança, ou no adulto, acontece em dois planos articulados de modo dialético: o aspecto interno significativo e semântico e o aspecto externo ou de domínio do simbolismo gráfico-fonético. Por isso dizemos que ler e escrever são atos de responder com ideias, compreendendo a mensagem inscrita no

simbolismo gráfico. É a unidade na diversidade. O alfabetizador de adultos poderia ler com proveito a obra de André Martinet, *La Linguistique Synchronique* (1965). Do mesmo autor há *Elementos de Linguística Geral* (1970) que, no Capítulo I, apresenta a distinção entre a Linguística, a linguagem e a língua.

¹¹ A dialética da análise e da síntese poderá ser compreendida lendo-se o texto de Karl Marx, *O Método da Economia Política*.

¹² Cf. BERENQUER, Carmem. *O segredo do rei*. São Paulo: Ática, 1983.

¹³ É importante mostrar a função da negativa na determinação do sentido dos provérbios populares, razão pela qual a maioria participa da dubiedade.

¹⁴ Eis o poema *Casa Destelhada* que Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira elogiaram como criação importante do poeta capivarano, falecido em Bauru:

CASA DESTELHADA

Rodrigues de Abreu (1897-1927)
Romântico-modernista

A minha vida é uma casa destelhada
Por um vento fortíssimo de chuva.
(As goteiras de todas as misérias
estão caindo, com lentidão perversa,
na terra triste do meu coração.)

A minha alma, a inquilina, está pensando
que é preciso mudar-se, que é preciso
ir para uma casa bem coberta...
(As goteiras de todas as misérias
estão caindo, com lentidão perversa,
na terra triste do meu coração.)

Mas a minha alma está pensando
em adiar, quanto mais, a mudança precisa.
Ela quer muito bem a velha casa
em que já foi feliz...
E encolhe-se, todo transida de frio,
fugindo às goteiras que caem lentamente
na terra esverdeada do meu coração!

Oh! A felicidade estranha
de pensar que a casa agüente mais um ano
nas paredes oscilantes!
Oh! A felicidade voluptuosa
de adiar a mudança, demorá-la,
ouvindo a música das goteiras tristes,
Que caem lentamente, perseverantes,
Na terra gelada do meu coração!

TREM DE FERRO

Manuel Bandeira (1886-1968)
Poeta modernista

Café com pão
Café com pão
Café com pão
Piuí...piuí...piuí...
Virgem Maria, que foi isso maquinista
Ai, seu fogaista
Bota fogo na fomalha
Que é preciso

Muita força
Muita força
Muita força
Piuí...piuí...piuí...

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa fumaça

Corre cerca
Ôo..
Foge bicho
Foge povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeiro
Debruçado no riacho
Que vontade de cantar!
Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente
Piuí...piuí...piuí...

Outros exemplos poderiam ser dados. Cito *José*, de Carlos Drummond de Andrade, *Relógio*, de Oswald de Andrade, *Pato pateta*, de Vinícius de Moraes e muitos outros poemas interessantes da língua pátria que poderiam fazer parte de uma Seleta para alfabetização de jovens e adultos. Falta-nos uma dialética do antigo e do atual a orientar a produção de material didático. Há qualidade em muito daquilo que foi produzido pela inteligência humana ao longo da história.