

Estudos Universitários

Revista de Cultura da Universidade do Recife

4 ABRIL-JUNHO 1963

ENSAIOS

- PAULO FREIRE. Conscientização e Alfabetização — uma Nova Visão do Processo 5 ✓
- JARBAS MACIEL. A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire 25
- JOMARD MUNIZ DE BRITTO. Educação de Adultos e Unificação da Cultura 61
- AURENICE CARDOSO. Conscientização e Alfabetização — uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire 71
- ABDIAS MOURA. Introdução à Análise Sociológica 81
- PIERRE FURTER. Alfabetização e Cultura Popular na Alfabetização do Nordeste Brasileiro 103
- JURACY ANDRADE. João XXIII ou a Igreja que Muda 115 ✓
- PILAR GÓMEZ BEDATE. De la Semejanza entre el Teatro Norteamericano y el Teatro Español de Hoy Día 125 ✓

DOCUMENTOS — ESTUDOS

- ALFREDO GUEVARA. Informe ao Primeiro Congresso Nacional da Cultura Cubana 141
- LUIZ COSTA LIMA. Por um Nacionalismo não Passionalizado 145

RESENHAS

NELSON NOGUEIRA SALDANHA, FRANCISCO AUSTERLIANO BANDEIRA DE MELLO,
MARCUS FREDERICO CORTEZ, JOMARD MUNIZ DE BRITTO, STEN BJORILD,

AFONSO ÁVILA

ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

REVISTA DE CULTURA DA UNIVERSIDADE DO RECIFE

Reitor JOÃO ALFREDO GONÇALVES DA COSTA LIMA
Diretor

CONSELHO CONSULTIVO

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

COMISSÃO DE REDAÇÃO

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

SECRETÁRIO-EXECUTIVO: Prof. Luiz Costa Lima

CORRESPONDENTE NA GUANABARA: Escritor Eduardo Portella

CORRESPONDENTE NA ESPANHA: Dr. Angel Crespo

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

CAPA E PROJETO GRÁFICO: Orlando da Costa Ferreira

ENSAIOS POR

- PAULO FREIRE (*Conscientização e Alfabetização — Uma Nova Visão do Processo*), livre docente da cadeira de História e Filosofia de Educação da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife e presidente da Comissão Nacional de Cultura Popular do M. E. C.
- JARBAS MACIEL (*A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire*), membro da equipe de professores do Serviço de Extensão Cultural da U. R.
- JOMARD MUNIZ DE BRITTO (*Educação de Adultos e Unificação da Cultura*), instrutor da Universidade do Recife e presidente da Comissão Regional de Cultura Popular de Brasília do M. E. C.
- AURENICE CARDOSO DA COSTA (*Conscientização e Alfabetização — Uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire*), metodologista da equipe de alfabetização do S. E. C.
- ABDIAS MOURA (*Introdução à Análise Sociológica*), assistente do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da U. R.
- PIERRE FURTER (*Alfabetização e Cultura Popular na Politização do Nordeste Brasileiro*), professor do Lycées d'État de Zurich, Suíça.
- JURACY ANDRADE (*João XXIII, ou a Igreja que Muda*) membro da equipe de professores do S. E. C.
- PILAR GÓMEZ BEDATE (*De la Semejanza entre el Teatro Norteamericano y el Teatro Español de Hoy Día*), tradutora de William Faulkner ao espanhol, colabora com Angel Crespo em estudos sobre poesia brasileira para a Revista de Cultura Brasileira da embaixada do Brasil na Espanha.

PAULO FREIRE

Conscientização e Alfabetização — Uma nova visão do Processo

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

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

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

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

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

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

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

O “excesso” de tempo sob que via o homem iletrado comprometia a sua

própria temporalidade a que chega com o primeiro discernimento a que nos referimos. E com ela à sua historicidade. Não há historicidade do gato pela incapacidade de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional — um hoje constante de que não tem consciência.

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

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

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

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

A sua integração a seu contexto — resultante de estar não apenas nêle mas com êle — e não sua adaptação ou acomodação, próprias da esfera dos *contactos* — implica em que tanto a visão de si mesmo como a de seu mundo não podem absolutizar-se de modo que se sinta êle um ser desgarrado e suspenso ou seu mundo algo sôbre que apenas êle

se ache. A sua integração o enraiza e o temporaliza. Faz dêle, na expressão de Marcel, um ser “situado” e um ser dotado”.

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

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

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

Dai que os *contactos* impliquem, ao contrário das relações, em respostas singulares, reflexas e não reflexivas, imanentes e “inconsequentes”. Dêles resulta a acomodação, não a integração.

É bem verdade que os achados modernos da Psicologia Animal vêm revelando um tipo inteligente de reação, em macacos que chegam mesmo a apresentar respostas em um nível de inteligência humana de 3 a 4 anos de idade. Falta-lhes, porém, adverte o prof. Kehler, a qualidade espiritual que os possibilitaria relacionar-se — no sentido aqui exposto — com o seu mundo. Dai

a sua acomodação ao mundo, nunca a sua *integração* com êle.

Observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela, criando, recriando, decidindo, que êle vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jôgo dialético de sua relações — com que marca o mundo refazendo-o e com que é marcado — que não permite a “estaticidade” das sociedades nem das culturas.

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

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

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

A passagem de uma para outra épo-

ca se caracteriza por fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valôres emergentes em busca de afirmação, de plenificação, e valôres do ontem, em busca de preservação.

Quando isso ocorre, instala-se o Trânsito. Verifica-se um teor preponderantemente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. Porque dramático fortemente desafiador e o Trânsito se faz então enfaticamente optativo. Daí que, nutrindo-se de mudanças seja o Trânsito mais do que estas. Êle implica realmente nesta marcha acelerada que a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem tôda mudança é Trânsito.

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

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

Daí não ser possível ao educador — hoje mais do que ontem — discutir o seu tema específico, desmembrado do tecido geral do nôvo clima cultural que se instala, como se pudese êle operar isoladamente.

E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados na sociedade brasileira, de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os

temas e tôdas as tarefas características de uma “sociedade fechada”.

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

A educação, por isso, no Trânsito que vivemos, se faz uma tarefa altamente importante. A sua instrumentalidade decorrerá sobretudo da capacidade que tenhamos de nos integrar com o Trânsito mesmo. Dependerá de distinguirmos lúcidamente — no Trânsito — o que esteja nêle mas não seja *dêle*, do que, estando nêle, seja realmente *dêle*.

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

Por isso também é que o Trânsito pertence muito mais ao nôvo tempo de que é o anunciador do que ao velho. E que *êle* tem algo nêle que não é *dêle*, enquanto não pode ser do amanhã.

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

Esta sociedade *rachou-se*.

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

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

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

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

Em si mesmo, êste desafio se acha en-

volvido por uma série de forças contraditórias — internas e externas. Uma que pretendem através de respostas verdadeiras, superar a situação dramática de que êle nasce e levar-nos pacificamente às soluções desejadas. Outra buscando, a todo custo, ingênua e reacionariamente, entrar o avanço e fazer-nos permanecer — como se fôsse possível — no estado atual.

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

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

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

Encontrava-se então o povo na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, *imerso* no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade no Trânsito, *emerge*. Se na imersão era puramente espectador do processo, na *emergência*, descruza os braços e renuncia à especulação e exige a ingerência. Já não

se satisfaz em assistir. Quer participar. Quer decidir. E o faz. Deixa de ser objeto para ser sujeito.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A Aliança para o Progresso nos parece uma dessas formas amaciadoras. Ela é o resultado direto da revolução cubana. Muitos a entendem como algo nôvo, um capítulo inteiramente nôvo nas relações entre os EUA e a América La-

lina. Nós a entendemos apenas e simplesmente, como uma seqüência lógica da guerra fria, produto da luta pela hegemonia mundial entre as duas facções: EUA e URSS. Perceberam os Estados Unidos, principalmente a partir da revolução cubana, que a América Latina representa uma importante força na estratégia daquela luta mundial. Esta percepção infelizmente é feita a partir da visão de sua sociedade e isto faz necessariamente com que os objetivos do programa de ajuda sejam os objetivos de quem dá e não os de quem recebe.

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

O de que se precisa urgentemente é de dar soluções rápidas e seguras aos problemas angustiantes do país. Soluções com o povo e nunca sôbre êle, ou simplesmente para êle. É de se fazerem as reformas básicas: a constitucional, a agrária, a bancária, a urbana, a fiscal, a educativa, e a tecnológica, como acrescentaria Gilberto Freyre, de que resultem os instrumentos hábeis com que façamos a nossa real emancipação interna e externa.

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

De sua posição inicial de intransitivação da consciência característica da imersão em que estava, passou, na emergência que fêz, para um novo estágio — o da transitivação-ingênua. Da transitivação-ingênua, não involuindo para o estágio anterior, ou se promoverá para a

transitivação-crítica ou se distorcerá para a fanática (3).

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

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

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

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

II Parte

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

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

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

Surpreenderamos a apetência educativa das populações urbanas, associada diretamente à transitivação de sua consciência e certa inapetência das rurais,

ligada à intransitivização de sua consciência. Hoje em mudança já.

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

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

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

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

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

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

A programação desses debates nos era dada pelos próprios grupos através

de diálogos que mantínhamos com êles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater.

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

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

Os resultados eram surpreendentes.

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

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

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

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

Não há dúvida também de que, entre as várias relações que o homem estabelece com a sua realidade realiza uma específica — de sujeito para objeto —

de que decorre o conhecimento. Esta relação também é feita pelo homem comum. Pelo analfabeto. A diferença entre a relação que êle trava neste campo, e a nossa, está em que a sua captação do dado objetivo como dos nexos que existem entre os dados, se faz via sensível e a nossa, via crítica. Desta forma, da captação via sensível surge uma compreensão da realidade preponderantemente mágica, surge um saber puramente existencial, opinativo, a que corresponde uma ação também mágica.

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

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

A nosso tempo. A nosso espaço. Teríamos de levar em consideração as várias condições de tempo e de espaço brasileiros. E se nós já pensávamos em método ativo que fôsse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, es-

sas situações teriam de ser existenciais para os grupos.

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

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

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

O primeiro sistema de sinalizações é universal.

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

Sobre o segundo sistema, fazendo parte dêle, se levanta um possível sub-sistema, o das expressões gráficas das expressões verbais das percepções.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sòmente um método dialógico, ativo, participante, poderia realmente fazê-lo. Sòmente pelo diálogo que, nascendo numa matriz crítica, gera criticidade e

que implica numa relação de como conseguir êsses objetivos.

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

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

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

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

Era preciso, por outro lado, superar um certo fatalismo, sobretudo dos homens menos transitivados dos campos, que responsabilizam Deus ou o destino, ou a sina, pelos erros de uma estrutura arcaica e desumana.

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

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

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

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

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

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

Para tal introdução, ao mesmo tempo gnoseológica e antropológica, elaboramos onze situações encadeadas, sem texto

nenhum e capazes de provocar os grupos e levá-los a essas compreensões.

A primeira situação inaugura as curiosidades do analfabeto que, “des-temporalizado, começa na integração no tempo” (6).

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

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

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

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

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

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

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

como nas sociedades iletradas, a que falta a sinalização gráfica.

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

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

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

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

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

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

Na primeira classe, situa o prof. Gray “os métodos alfabético-fonético, silábico, em que já se surpreende uma superação

do método sintético, precisamente porque o elemento de base do ensinamento é a sílaba”.

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

Discute então as tendências modernas que enquadra em duas grandes categorias:

Tendências ecléticas.

Tendências centradas no aluno.

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

Nossa experiência se enquadra entre as novas tendências.

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

— Fases do método —

I — Levantamento do universo vocabular do grupo.

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

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

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

Em levantamentos vocabulares que temos hoje nos arquivos do SEC, de áreas rurais e urbanas, do nordeste e

sul do país, não são raros êsses exemplos.

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

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

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

a — o da riqueza fonêmica;

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

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

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

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

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

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

Projetada a situação com a primeira palavra geradora — representação gráfica de expressão verbal da percepção do objeto — inicia-se o debate em tórno de suas implicações. Sômente quando o grupo esgotou com o coordenador a análise da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Visualizada a palavra relacionada com o objeto também representado na ficha, parte o educando noutro slide para a leitura da palavra já sem o objeto representado. Logo após noutro slide, a palavra surge separadamente em seus fonemas que o analfabeto identifica como pedaços. Reconhecidos os pedaços, na etapa da análise, passa-se para a visualização das famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo.

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

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

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

Realmente, diante desta ficha o analfabeto descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, que se faz por meio de combinações fo-

nêmicas. Apropriando-se criticamente dêste mecanismo, parte para a montagem rápida do sub-sistema "de sinalizações". Começa então a criar palavras com as combinações à sua disposição que a decomposição de um vocábulo trissilábico lhe oferece no primeiro debate que fêz para afabetizar-se. Já lê e já escreve neste dia. E, no seguinte, traz de casa como tarefa tantos vocábulos quantos tenha podido criar com combinações dos fonemas já conhecidos.

Não importa que traga vocábulos que não sejam têrmos.

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

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

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

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

Com facilidade escreveu:

"O povo vai resouver os poblema do Brasil, votando conciente". Segue-se outro que fixou: "O anaufabeto deve votar".

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

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

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

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

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

Quando se compara se valoriza.

E isto tudo são operações críticas. "A" não pode optar em lugar de "B". "B" é que fará sua opção.

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

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

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

Quando um ex-analfabeto de Angi-

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

III Parte

Histórico

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

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

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

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

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

Repetimos a experiência com oito de que três desistiram.

Obtivemos o mesmo resultado.

Daí, passamos para grupo de 25, a quem tivemos de deixar por circunstâncias superiores, na vigéssima hora, com

a maioria já lendo e escrevendo palavras e pequenos textos.

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

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

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

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

Aceitas pelo Sr. governador do Estado as nossas exigências para realizar-

mos a primeira etapa do sistema — a de não interferência partidária, a da independência técnica, de fazermos uma educação que se voltasse para a libertação do povo, para sua emancipação interna e externa, iniciamos a preparação das equipes que atuariam em Angicos e em Natal.

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

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

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

E agora? Disse o jovem.

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

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

acha facilmente mais disponível a tal esforço.

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

Temas como desenvolvimento regional e nacional, reformas de base, entre elas a constitucional, nacionalismo, imperialismo, remessa de lucros para o estrangeiro, voto do analfabeto, “coronelismo”, socialismo, é claro que não em profundidade, mas sem levandades, foram debatidos com os participantes dos Círculos. Tivemos oportunidade de assistir a alguns dêsses debates. Impressionou-nos a atitude de decisão que revelavam muitos dos debatedores durante os trabalhos.

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

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

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

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

No término da experiência de Angicos aplicamos testes para a medição do

aprendizado (70% de resultados positivos) e testes para a medição de resultados positivos) e testes para a medição de resultados positivos).

N O T A S

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Escapam ao homem intransitivamente conscientemente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital. Daí

implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que lhe são suscitadas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(7) — Gilberto Freyre.

(8) — Prof. Dulce Dantas.

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

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

(11) — Prof. Gilson Amado. Universidade do Ar — TV Continental — Rio.

(12) — Subordinado ao MCP.

RESUMÉ

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

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

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

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

Le système de l'auteur est né pour reprendre à

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

Suit l'appréciation du travail de l'équipe de

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

ABSTRACT

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

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

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

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

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

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

JARBAS MACIEL

A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação

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

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

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

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

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

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

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

Interessou-nos, assim, começar realmente do comêço. Num país como o nosso caberia à Universidade, através da *extensão* e empenhada em democratizar a cultura, voltar-se inicialmente, com tôdas as suas fôrças, contra o *analfabetismo*. Esta experiência está fadada a ser uma constante dos chamados países subdesenvolvidos, como bem o demonstra a Universidade Popular “Nova et

Vetera” de Yaundê, no Camerun (África) (2). Não foi outra a conclusão a que chegou, entre nós, em “A Questão da Universidade”, o Prof. Álvaro Vieira Pinto, da Faculdade Nacional de Filosofia e do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros).

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

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

A *primeira etapa* do Sistema — já

formulada e, presentemente, em estágio experimental — é a de *alfabetização infantil*.

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

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

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

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

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

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

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

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

II. *Fundamentação Teórica do Sistema*

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

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

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

Alguns dêstes campos são, ainda,

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

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

1. *Comunicação e Antropologia Cultural*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por sua vez, a esfera da cultura passa a agir de volta, dialéticamente, sobre a *consciência*, através do *trabalho*, ampliando-a, enriquecendo-a, desafiando-a, estimulando-a, movendo-a e instru-

mentalizando-a, desenvolvendo no homem, assim, o seu *segundo sistema de sinalização* (7). É pelo trabalho que o homem aguça e aprimora a inteligência.

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

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

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

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

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

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

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

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

Daí dizermos, inicialmente, que, ao operarmos o Sistema Paulo Freire de

Educação, estamos lidando com a categoria sociológica e antro-po-cultural de *comunicação*.

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

O grau máximo de comunicação é o *amor*.

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

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

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

Dado que a comunicação admite graus e tem, no amor, o seu grau máximo e porque representa, por assim dizer, a vida da cultura a qual, transmitida de

geração a geração, vem a ser a educação, é válido perguntar que significação o amor — assim entendido — tem para a educação.

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

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

Baseia-se nos seguintes postulados fundamentais:

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

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

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

accessíveis a toda a Humanidade, desde que, através da própria *democratização*, sejam franqueados a todos os homens, independentemente de raça, côr, classe social, credo etc., *todos os canais de comunicação aos quais têm igual e inalienável direito*.

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

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

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

O grau máximo de democratização

possível é o Cristianismo. Daí, o seu caráter essencialmente revolucionário. Deve partir daí a verdadeira *praxis* cristã.

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

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

mem destrói o amor, implantando uma relação falsa e odienta entre os seres humanos. É, porisso mesmo e acima de tudo, anti-cristã.

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

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

Se o ódio é o grau mínimo de comunicação, a guerra é o maior exemplo histórico do grau mínimo de comunicação entre seres humanos.

A Humanidade não pode deixar de olhar para o dia — não interessa quão longínquo possa ainda estar — em que reinará a paz definitiva na Terra. Então, não mais será preciso aos homens armarem-se, mas amarem-se, através da instrumentalização e do enriqueci-

mento interior que a educação, através da democratização da cultura, pode — e deve — lhes dar.

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

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

A *accessibilidade* do conhecimento e da cultura é ilimitada mas, ela também, admite graus.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A etapa seguinte deveria, então, girar tôda ela ao redor do movimento de retórno: a consciência agindo de volta, dialéticamente, sôbre a natureza, transformando-a, conquistando-a. O trabalho.

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

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

a filosofia do desenvolvimento, SUDENE etc.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tôda a cultura é uma só, em condições “normais” de comunicação, ou de comunicabilidade entre os sêres huma-

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

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

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

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

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

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

Podemos definir, então, *educação* em termos de nossas análises anteriores: a

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

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

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

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

o trabalho do SEC da Universidade do Recife. É que o Sistema é, êle mesmo, um sistema altamente intercomunicante. Uma vez pôsto a funcionar, não para mais, é processo irreversível e que, dada a sua grande *objetividade*, independe da atuação isolada dos indivíduos que o apliquem ou o queiram deformar.

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

2. Lógica e Teoria do Conhecimento

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

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

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

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

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

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

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

Num estágio primitivo de civilização, em que a *técnica* envolve apenas conhecimentos rudimentares da natureza das coisas e dos fenômenos — conhecimentos êsse fáceis de intuir por serem mais acessíveis ao homem, razão por que, neste estágio, não há *técnica* propriamente, mas *artesanato*, dado que a arte é forma mais acessível de conhecimen-

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

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

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

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

A Lógica — seja ela a “clássica” ou a “moderna” — preocupa-se, como ob-

jeto imediato de suas investigações, com a vinculação que liga as chamadas *operações fundamentais do pensamento* e os seus *correspondentes verbais*. Aquelas, “materializadas” nestes, constituem a *linguagem*. É êste o ponto de vista da Lógica quanto à linguagem.

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

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

É a partir, ainda, dêste paralelismo que a lógica apofântica postula podemos raciocinar sôbre a expressão verbal do pensamento como se estivéssemos ra-

ciocinando sobre o próprio pensamento, “por causa de sua estreita interdependência” (15).

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

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

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

A linguagem fáctica (que contém palavras como “Maria”, “belota”, “voto”,

“pão”, “Angicos”, “favela”) contém, na Língua Portuguesa, cerca de 200.000 palavras e é responsável pela matéria — ou conteúdo — que o pensamento comunica.

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

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

O *vocabulário ordinário*, isto é, da linguagem comum natural, é o maior de todos: compõe-se na Língua Portuguesa, como já dissemos, de cerca de 200.000 vocábulos.

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

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

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

grande contribuição da Lógica Moderna.

Tem significação fundamental para o Sistema Paulo Freire de Educação.

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

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

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

Bertrand Russel define assim um *vocabulário mínimo*: “...um grupo de palavras que têm as propriedades que a ciência atribui a seus termos fundamentais. Chamarei êsse grupo de palavras de vocabulário mínimo, contanto que (a) tôdas as outras palavras usadas na ciência tenham uma definição nominal em termos desse vocabulário e (b) nenhuma dessas palavras iniciais tenha uma definição nominal em termos de outros vocabulários” (16). Em seguida: “Tudo o que se diz numa ciência poderá ser dito por meio de palavras de um vocabulário mínimo” (17). E ainda: “tôda ciência empírica... é um

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

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

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

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

(clássica e moderna) a um vocabulário mínimo.

A motivação utilizada na aplicação da *segunda etapa do Sistema* (alfabetização de adultos) é feita através da redução dos vocabulários discursivos da Antropologia Cultural, da Sociologia, da Política, da Geografia Humana e Econômica a seus núcleos de proposições básicas, a partir dos quais os adultos, uma vez instrumentalizados com as “ferramentas” mínimas destas ciências — conceitos e categorias fundamentais — podem analisar e interpretar suas próprias condições de vida, seus problemas, seus anseios, suas frustrações, seus fatalismos, seus erros, seus vícios, suas possibilidades e perspectivas para o futuro, sua significação para o *trânsito* brasileiro, sua força no processo de desenvolvimento etc.

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

Entretanto, reconhecemos que, das reduções a êsses núcleos para as reduções a vocabulários mínimos propriamente ditos, vai apenas um passo. Uma

de nossas tarefas mais urgentes será a de delinear, pelo menos, em grandes traços, uma *teoria e prática da redução do vocabulário das ciências a vocabulários mínimos*, com bases em nossas experiências concretas.

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

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

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

Presentemente, estamos entregues à tarefa inicial de reunião e classificação de amplo material literário para redução, com a colaboração do Prof. Luiz Costa Lima, da equipe do SEC, incluindo poesia. Surgiu a possibilidade de

compilar pequenas antologias de poemas que não precisam absolutamente de redução. Como também de trechos de Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Mário de Andrade e outros. É o que vem demonstrando a análise das frases coligidas, para efeito de levantamento de universos vocabulares — em Angicos, Natal (Rio Grande do Norte), Recife, Cabo, Tiriri (Pernambuco), João Pessoa e Campina Grande (Paraíba) e em Florianópolis (S. Catarina). Há, aqui, vasto campo de pesquisas literárias e linguísticas originais.

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

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

“o cavalo é um animal”

Elas são mencionadas quando representam os nomes de sí mesmas:

“cavalo” é um substantivo comum

O uso das aspas para distinguir *uso* e *menção*, como nos exemplos dados, tornou-se prática hoje universalmente adotada em filosofia. Mas, uso e menção têm uma consequência para nós fundamental, que é a de produzir *dois* tipos de linguagem: a “objeto-linguagem”, comum, usual, e a linguagem desta linguagem, ou “metalinguagem”. Em outras palavras, “metalinguagem” vem a ser a linguagem em termos de que falamos sobre a linguagem-objeto. Se dissermos:

“‘Napoleão é francês’ é verdade”

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

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

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

ou ainda que:

(“‘Napoleão é francês’ é verdade’ é uma frase em português)
é um enunciado válido,

e assim “ad infinitum”.

É em termos de um núcleo central do chamado vocabulário filosófico — para

o qual não foi tornado ainda consciente o adulto — que o analfabeto exprime o comando que adquire sôbre o mecanismo sintático da Língua Portuguêsa através da redução que o Método Paulo Freire de Alfabetização lhe franqueia. Quer dizer, daí por diante, êle não só não é mais *analfabeto*, mas é capaz de de “metalinguagem” a respeito de sua própria língua, de aspectos de sua Gramática.

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

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

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

3. Reflexologia

Segundo Pavlov, a linguagem cons-

titui o *segundo sistema de sinalizações* do homem, forma mais elevada da atividade nervosa superior e “... princípio que lhe assegura uma orientação ilimitada no mundo circundante e que cria a adaptação mais elevada do homem, a ciência” (21).

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

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

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

Partindo da concepção de I. V. Michurin, segundo a qual o “organismo vivo e o meio formam uma unidade”, a

teoria dos reflexos estuda o reflexo biológico “não só como uma reação concreta dos seres vivos às influências que o meio ambiente exerce num dado momento, mas também todo um processo evolutivo infinito dos organismos, no transcurso do qual vão adaptando-se cada vez mais adequadamente às condições variáveis do meio” (24).

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

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

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

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

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

Estas, organizadas através da ação complexa dos chamados “*analisadores cerebrais*” localizados na cortex, se re-

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

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

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

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

O vínculo entre linguagem e educação é direto: “A escrita informa às gerações seguintes os acontecimentos ocorridos no passado, contribui para a trans-

missão aos descendentes da experiência acumulada pela história, ou seja, encontra-se na base da memória complexa conservada pela sociedade” (29).

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

O homem, pôsto diante da natureza, está diante de objetos do conhecimento, que designamos por o_1, o_2, o_3 etc. . . . Estes, através da rêde dos sentidos, se refletem no primeiro sistema de sinalizações, constituindo as sensações e as percepções: $(s_1, s_2, s_3) \dots$ e (p_1, p_2, p_3) etc. Estas últimas são universais, isto é, comum a todos os homens, independentemente da linguagem (dado que esta é do domínio do segundo sistema de sinais). Têm-nas de igual modo os brasileiros, os francêses e — muito a propósito — os adultos analfabetos.

As percepções, através dos analisadores cerebrais, se refletem no segundo sistema de sinalizações, constituindo as palavras ou expressões verbais correspondentes às percepções: $(v_1, v_2, v_3 \dots)$.

O segundo sistema de sinais — a linguagem verbal — varia de povo para povo, isto é, de língua para língua. Entretanto, o analfabeto adulto o possui, dado que, na expressão feliz de Gilson Amado, “não há analfabetismo oral”. Quando vamos alfabetizar adultos, en-

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

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

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

a escrita e a leitura, completamentos da linguagem falada.

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

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

Não é apenas inculto, é inhumano.

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

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

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

4. Semiótica

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

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

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

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

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

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

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

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

desancoradas dos objetos ou fenômenos da realidade exterior.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) o Método representa uma "configuração" em que os mínimos requisitos são impostos sôbre suas "unidades"

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

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

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

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

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

risso, um tipo de “compromisso” superior à seleção de um critério isolado único.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Teoria da Comunicação

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

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

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

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

Uma experiência em “encoding”: a redução dos núcleos de proposições básicas da Antropologia Cultural, da So-

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

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

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

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

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

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

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

e as “variáveis individuais”, que integram durante a comunicação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

no processo de comunicação entre os seres humanos. Entretanto, deixamos de

nos alongar neste assunto, em virtude das limitações da presente exposição.

- (1) vd. RENEE PETERSEN and WILLIAM PETERSEN, "University Adult Education — A guide to policy", p. 52 e ss., Ed. Harper & Brothers, New York, 1960.
- (2) vd. "L'Université Populaire Nova et Vetera", in *Développement et Civilization* (IRFED), n.º 11, Juillet — Septembre 1962, pp. 111-112.
- (3) 28 a 40 horas.
- (4) 8 a 10 meses.
- (5) o primeiro destes manuais é um pequeno livro, planejado e inteiramente realizado pela equipe da CEPLAR (João Pessoa — Est. da Paraíba), com o título "FÔRÇA E TRABALHO".
- (6) V. I. LENIN, in "Cadernos Filosóficos": "Diante do homem se estende uma rede de fenômenos naturais. O homem instintivo, o selvagem, não se liberta da natureza. O homem consciente se eleva acima da natureza, dominando-a; as categorias são os degraus de sua elevação, isto é, do conhecimento do universo".
- (7) I. P. FROLOV, "A Cibernética Moderna e o Cérebro Humano", Ed. Alba, p. 134.
- (8) J. BULLAUDE, "El Nuevo Mundo de la Imagen", col. La Escuela en el tiempo, EUDEBA, Buenos Aires, 1962.
- (9) Compare com Pascal: "O coração tem suas razões, que a própria razão desconhece."
- (10) KARL MANNHEIM, "Ensaio de Sociologia da Cultura", trad. espanhola (Aguilar), 1957, pp. 241 e ss.: "A democratização da cultura" (3.ª parte).
- (11) vd. CARL COHEN, "The Military in a Democracy", in *The Centennial Review*, Michigan State University, Winter 1963, pp. 75-94.
- (12) B. RUSSEL, "The Principles of Mathematics" (Cambridge, 1903); "An Introduction to Mathematical Philosophy" (Cambridge, 1905); "Principia Mathematica", com ALFRED NORTH WHITEHEAD (Cambridge, 1910, 1912 e 1913); "Human Knowledge, its scope and limits" (tradução para o português da Companhia Editora Nacional, 1958).
- (13) a terceira etapa (educação primária) do Sistema está sendo aplicada agora pela equipe da CEPLAR, em João Pessoa.
- (14) Professor de Estética, da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da UR.
- (15) SORTAIS, "Manuel de Philosophie", Paris, P. Lethielleux, 1907, p. 226.
- (16) BERTRAND RUSSEL, "O Conhecimento Humano".
- (17) idem, ob. cit.
- (18) idem, ob. cit.
- (19) Professor ABDIAS MOURA, da Cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da Universidade do Recife — vd. "Introdução à Análise Sociológica".
- (20) vd. P. BOEHNER, O. F. M., "Medieval Logic", The University of Chicago Press, 1952.
- (21) PAVILOV, "Obras completas".
- (22) F. V. KONSTANTINOV, "Los Fundamentos de la Filosofia Marxista", Ed. Grijalbo, 1960.
- (23) KONSTANTINOV, ob. cit. p. 170.
- (24) id. ob. cit.
- (25) FROLOV, "A Moderna Fisiologia do Sistema Nervoso e a Cibernética", em "A Cibernética e o Cérebro Humano", Ed. Alba, Rio de Janeiro, p. 129.
- (26) FROLOV, ob. cit.
- (27) id. ob. cit.
- (28) id. ob. cit.
- (29) id. ob. cit.
- (30) vd. E. R. HILGARD, "Theories of Learning" (1956) e J. McGEOGH and A. L. IRION, "The Psychology of Human Learning" (1952), New York, Macmillan.
- (31) FERRATER MORA, "Lógica Matemática", p. 9, Fondo de Cultura Económica, México — Buenos Aires, 1955.
- (32) E. CANNABRAVA, "Elementos de Metodologia Filosófica", p. 4, Ed. Nacional, São Paulo, 1956.
- (33) FERRATER MORA, ob. cit., p. 18.
- (34) idem, ob. cit.
- (35) vd. DAVID ELLIS e FRED LUDWIG, "Sys-

- tems Philosophy", pp. 13-16, Prentice-Hall Space Technology Series, New Jersey, 1962.
- (36) Vêr FRANK R. HARTMAN, "Single and Multiple Channel Communication: A Review of Research and a Proposed Model", in AV Communication Review. Vol. 9, 1961, n. 5, p. 255.
- (37) G. GERBNER, "Toward a Theory of Communication", Doctor's thesis, University of Southern California, 1955.
- (38) F. J. McDONALD, "Motivation and the Communication Process", AV Communication Review, vol. 9, n. 5, p. 58. 1961.
- (39) W. KING, "Communication Theory and the Allport Concept of Structure", AV Communication Rev., v. 9, n. 5, p. 128. 1961.
- (40) F. ALLPORT, "The Structuring of Events: an Outline of a General Theory with Application to Psychology". The Psychology Review, 61 — 281:303, September, 1954.
- (41) E. J. McCORMICK "Human Engineering", New York, McGraw-Hill, 1957.
- (42) FRANK R. HARTMAN, ob. cit.
- (43) A. A. LUMSDAINE, "The Effectiveness of Pictures versus Printed Words in Learning Simple Verbal Associations", Stanford University, 1949), in AV Communication Review, v. 9, n. 5, 1961.

RESUMÉ

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

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

ABSTRACT

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

direction of Prof. Paulo Freire, is then described.

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

Educação de Adultos e Unificação da Cultura

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

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

nificaria uma desistência de tarefas maiores.

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

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

Por isso a educação de adultos nada teria de ou a propor, além da totalidade dêste impacto. Educação a ser feita

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

—

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

A urgência em afirmar uma “educação de massas” (4), uma cultura de subsistência, através da temática dos valores vitais. Nesta dimensão em que não se tem nada a propor, a presença da educação é sentida “como arte e arte difícil” (5). Ao saber captar o que é anseio das massas; mais do que anseio — sabedoria prática, sabedoria sofrida. Apesar dos equívocos pelos quais todos nós fatalmente passamos, não sò-

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

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

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

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

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

como indivíduo e como membro das diversas sociedades às quais pertence”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Numa sociedade que se democratiza, as suas elites culturais tendem a insistir na urgência da “educação de massas”, tanto quanto no sentido de “extensão da cultura” — e a síntese dessas duas tendências se afirma como de-

mocratização cultural. Mais uma vez retornamos ao tema inicial de que não estamos, simplesmente, *propondo* coisa alguma. Descrevemos o conjunto de uma situação com o seu impacto. Pois uma sociedade e sua cultura não se “desalienam” apenas por se saberem antes alienadas. É preciso encará-las desde a *terceira situação humana*, enquanto a democratização cultural se projete como unificação da cultura — quando se transita de uma cultura de subsistência para uma cultura reflexiva, confirmando-se o impulso criador do homem.

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

universalidade espaço-temporal. Negá-las no processo de democratização cultural seria fugir ao impacto ou simplificar uma realidade de perspectivas tão amplas como a educação de adultos.

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

Vejamos a questão por dentro e de frente.

O que êle chama "arte do povo" teria sua origem a partir de "estratos sociais carentes de ilustração e não pertencentes à população industrial e urbana". A carência de ilustração deve ser interpretada como ausência de processos formais de educação. Entretanto, a característica mais importante da "arte do povo" revela que "seus suportes participam dela, não só como sujeitos receptivos, senão, a maioria das vezes, também como sujeitos criadores, apesar de que não se destacam individualmente neste último sentido nem pretendem que lhes reconheça sua condição de autores". (Pag. 363) Esta identificação, que embora nunca chegue a ser completa, — identificação entre o que produz e o que consome —, exige do pesquisador e do crítico uma nova atitude, outros critérios

de valor compreensivamente antropológicos, e, por conseguinte, não limitados a uma esfera intencionalmente estética. O que se deduziria de uma afirmativa como esta: "a arte do povo não é tanto uma realização como uma atividade" (pág. 394)

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

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

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

ceituação apresentada inicialmente sobre “arte popular”. O campo torna-se mais do que inseguro — incerto.

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

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

Dentro da “cultura de massa”, a dialética entre os valores quantitativos e os qualitativos menos do que nunca pode ser contraposta simetricamente. Como todo esforço dialético se faz em des-

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

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

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

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

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

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

Depois das sugestões, sob forma de perguntas, das apreciações em tôrno de Arnold Hauser e até mesmo das provocações, quando chamávamos de sofisticados os produtos da “cultura de massa”, resta o grande impacto para o educador de adultos: como transformar esta “cultura de massa” em “cultura refle-

xiva”? Como demonstrar que a “cultura de massa” não é fatalmente “massificadora”?

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

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

- a) produção e difusão em série;
- b) rapidez de comunicação;
- c) síntese áudio-visual (cinema e TV);
- d) superação das distâncias entre as classes sociais, através do “grande público”.

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

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

- a) abertura de canais de comunica-

ção; acessibilidade da cultura em todos os níveis e nas dimensões de emergência, extensão e criação;

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

c) criação de um espaço — tempo nôvo, que não apenas fixe, documente ou “fotografe” a realidade; captação do real como processo evolutivo e criador;

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

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

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

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

REFERÊNCIAS:

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

RESUMÉ

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

Pour la première situation l'auteur se réfère au

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

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

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

AURENICE CARDOSO

Conscientização e Alfabetização

Uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Vivo como andorinha, sem ter morada”; “Tirando do trabalho, gosto de largar vez assim pra missa”; “Eu apaixonou um filme na rua”; “Aqui, a gente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enfatizamos êsses dados obtidos, porque não acreditamos que um material vindo de fora, importado de outras re-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tos descobrem-se criadores, quando percebem que o ímpeto criador é comum a todos os homens.

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

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

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

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

conclue parecer haver progresso consciente do comportamento de adaptação.

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

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

No entanto, é convicção nossa de que o homem apenas não se ajusta a seu meio, mas faz mais que isso, integra-se a êle, inteira-se mesmo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

do que começam iguais e se diversificam no fim e porisso cada um tem um *nome*.

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

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

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

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

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

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

Finalmente, conhece as vogais e in-

troduz-se na escrita. Interessam-se muito na formação de palavras outras que encontram. Da palavra *tijolo* poderiam formar: loja, jato, lote, talo, tato, lata, luta, tule, etc.

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

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

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

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

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

Estamos trabalhando intensivamente na montagem dessa outra etapa bem

mais ampla que a primeira e esperamos que os resultados sejam positivos. Uma vez testada, publicaremos os resultados com fidelidade.

BIBLIOGRAFIA

PAULO FREIRE, 'Educação e Realidade Brasileira' (tese), 1959.

THORPE LOUIS e SCHMULLER ALLEN, "Les Theories Contemporaines de l'Apprentissage".

RESUMÉ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABDIAS MOURA

Introdução à Análise Sociológica

O FUTURO DA SOCIOLOGIA, como ciência desafiada a explicar a estrutura e o funcionamento dos grupos sociais, está fundamentalmente ligado ao processo de desalienação intelectual que já se começa a sentir entre os estudiosos, nas nações adolescentes (os chamados países subdesenvolvidos) da América Latina e da África.

Fundada para justificar a necessidade do progresso dentro do domínio da ordem, na Europa em crise do Século XIX, a Sociologia viria a transformar-se numa crescentemente prestigiada ciência dos agregados sociais, nos países desenvolvidos do Ocidente, onde a grande tarefa dos teóricos tem sido a de explicar cientificamente as causas das crises (*des-ordem*) que vêm pondo em risco o *progresso* histórico. Daí, a ênfase, cada vez maior, dada à discussão de assuntos relacionados com a estabilidade da família, a delinquência juvenil, a urbanização e problemas semelhantes — com todo um levantar de edifícios monumentais de agregados sociológicos — a Sociologia da Família, da Delinquência Juvenil, da Vida Rural e assim por diante.

Os países adolescentes, adotando, sem o menor espírito de crítica, êsse tipo de análise agregacionista, estão aceitando

implicitamente a idéia de que seu problema é da mesma natureza que o das nações adultas, isto é, que a tarefa maior do cientista social, também aí, seria explicar as causas que estão contribuindo para alterar uma situação social altamente desejável que, tendo sido alcançada no decorrer do processo histórico, obriga os seus líderes dirigentes ao esforço de mantê-la íntegra, no presente e no futuro. Ou, em outras palavras, é como se a ciência social devesse, também aí, estar empenhada em manter uma situação vigente, ou provocar o retorno a um momento histórico mais ou menos recente.

O enfoque a ser dado aos seus estudos pelos sociólogos sulamericanos e africanos — o único válido para o estudo de sociedades em estágio de sub-desenvolvimento ou em início apenas do processo de desenvolvimento — parece-nos ser, ao contrário, o da objetiva compreensão da dinâmica da sociedade, através da análise de sua estrutura e de suas funções. É a êsse tipo de análise que, em oposição ao agregacionismo acima referido, chamarei de estruturalista.

Desafiados, antes que os demais teóricos dos fenômenos sociais, pela urgente necessidade de melhorar as condições de vida material das populações

de áreas adolescentes — ou a contribuir para aquilo que o professor Paulo Freire chamaria de “trânsito” sulamericano — os economistas puderam adiantar-se de muito aos estudiosos da Política e da Sociologia, a ponto de nos oferecerem análises estruturalistas válidas dos fenômenos sociais relacionados com seu campo específico de atividade. Neste sentido, é verdadeiramente operacional o esquema idealizado pela equipe de trabalho do Professor Oswaldo Sunkel, do Chile, e popularizada, em países como o Brasil, pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) da Organização das Nações Unidas.

Tomando o gráfico do professor chileno, como modelo, conseguimos isolar de forma esquemática outros setores fundamentais do todo social (o político e o intelectual), a partir do que obtivemos uma síntese dinâmica de simples compreensão, pela primeira vez simbolizando em duas dimensões a estrutura e funções da vida em sociedade (1). Ao mesmo tempo, obtivemos uma redução objetiva da Sociologia ao seu vocabulário mínimo, tarefa que vem sendo tentada com êxito apenas parcial, a partir de Simmel e demais representantes da “Escola Formalista” alemã.

A validade do método de que agora damos notícia ao público foi testada, primeiramente, com alguns técnicos da Comissão de Desenvolvimento Econômico Pernambuco — CODEPE — vários dos quais professôres universitários e de nível médio e, posteriormente, com três turmas conjuntas de Sociologia (cursos de Filosofia e História) no corrente ano letivo, na Faculdade de Filosofia de Pernambuco, da Universidade do Recife. Mais recentemente, o méto-

do foi apresentado a concluintes do Curso de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade de Goiás.

Uma vez estudados, em seu estado de pureza abstrato — melhor diríamos, operacional — os planos econômico, político e intelectual da sociedade, procuraremos isolar um certo número de elementos “autônomos” de cada um desses três planos do processo social e agrupar em redor deles os diversos elementos “induzidos”. Estabelecendo, posteriormente, as relações entre os diversos grupos de elementos autônomos, teremos obtido um esquema geral, tanto quanto possível simplificado mas completo, da estrutura e do trânsito sociais.

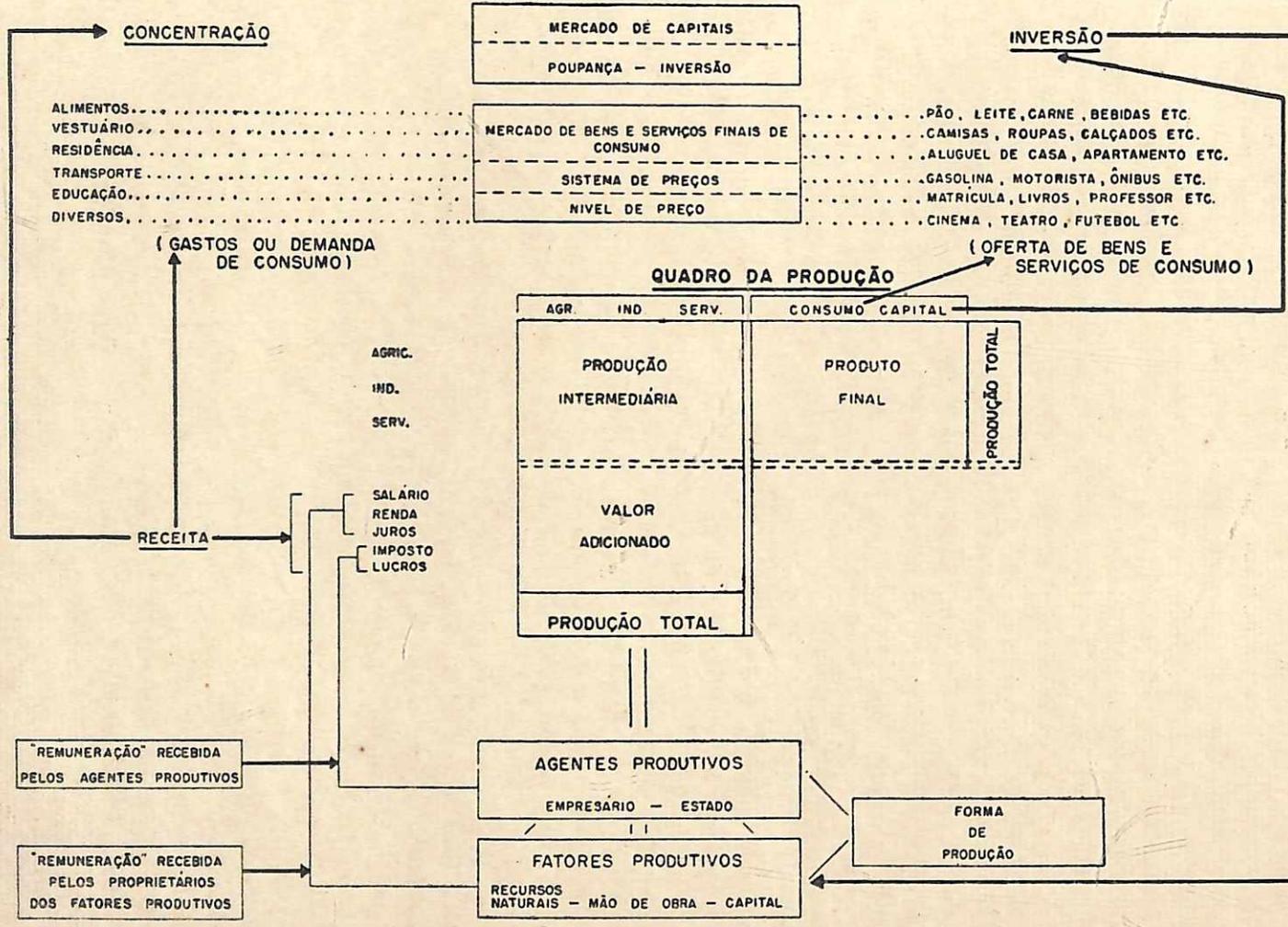
I — O Plano Econômico

Para a compreensão do funcionamento da vida social, no Plano Econômico, nos reportaremos à análise formulada pelo Professor Oswaldo Sunkel, e que tem o mérito de ser apresentada em forma gráfica, de fácil entendimento pelos não economistas (2).

O esquema, que aqui é reproduzido e servirá de fundamento para a formulação da análise dos demais planos, e bem assim da síntese final, parte da constatação da existência em qualquer sociedade, em um momento dado, de uma “base” produtiva constituída de:

- a) Certa porção de *recursos naturais* (terra, água, minas etc.);
- b) Certa disponibilidade de *mão-de-obra* (pessoas potencialmente aptas para o trabalho); e
- c) Certo instrumental técnico que condiciona a forma da produção (varas para retirar frutas das árvo-

GRÁFICO I - O PLANO ECONÔMICO



res, máquinas para fabricar produtos diversos etc.), a que o Prof. Sunkel chama de *capital*.

Esse "stock" de fatores produtivos tem sido combinado de forma variável, na História, pelos agentes produtivos, que podem ser os empresários e/ou o Estado. É essencial que haja tais agentes, combinando os fatores produtivos e pondo-os a serviço da produção, que é o centro mesmo da vida econômica.

O fenômeno da produção (seja agrícola, industrial, ou prestação de serviços) gera fluxos paralelos e simultâneos; de um lado um fluxo monetário — representado pelo pagamento de salários, impostos, aluguéis ou simplesmente a auferição de rendas e lucros aos chamados "proprietários dos fatores da produção"; e do outro lado, o fluxo real, dos bens e serviços que são lançados no mercado. Ora: como todos os que produzem recebem (presumivelmente) pagamento pelo que fazem, o dinheiro gerado pelo fenômeno da produção é empregado na aquisição dos bens e serviços produzidos no mesmo fenômeno — e, assim, fecha-se um círculo aparentemente perfeito: procuram-se e obtêm-se alimentos, roupas, livros, etc.

De fato, se tudo o que fôsse ganho de um lado, fôsse gasto de outro (e se imaginarmos uma sociedade em que não haja incremento demográfico) o mundo econômico seria, no nível de cada sociedade, igual a si mesmo, através dos tempos.

Ocorre, entretanto, que nem tudo o que é ganho é consumido: parte é reservada para investimentos. Isto significa acréscimo no montante de capital disponível, o que vem desequilibrar

(aumentando-o) o estoque inicial de fatores produtivos: a terra adubada produz mais, como se fôsse maior; o homem num trator produz mais, como se fôsse muito homens, e assim por diante.

Esse esquema estará completo, se acrescentarmos o comércio exterior, com suas implicações sobre a oferta, o consumo e as inversões..

Se não houvesse qualquer interferência de fatores não econômicos (políticos ou intelectuais) estaria assim explicado o "continuum" da vida econômica, aquilo a que se chama de processo histórico de desenvolvimento. São, porém, tais influências que explicam as transformações diretas na Forma de Produção anteriormente adotada.

Observando atentamente o gráfico de Sunkel com as modificações que nêle introduzimos (por exemplo: situamos a "base" do sistema na parte inferior, invertendo assim o esquema sunkeliano, além de algumas alterações conceituais) não só teremos uma visão mais precisa do fenômeno econômico do que aquela que nos poderia oferecer uma intensa bibliografia especializada, como entendemos claramente certos aspectos aparentemente complexos e relacionados com o fenômeno central da produção, tal como a diferença entre *produção total* e *produto final*, e entre êste último conceito e o de *valor adicionado*, isto é, soma de salários, juros, rendas, impostos e lucros correspondentes à produção de bens e serviços finais; ou ainda entre cada um desses conceitos e o de consumo intermediário.

Com efeito: o quadro central (Produção) lido da esquerda para a direita nos indica que a soma de produção intermediária com o produto final é o que

se chama de produção total; da mesma forma, lendo-o de cima para baixo, veremos que produção intermediária mais valor adicionado é também produção total; logo, produto final é o mesmo que valor adicionado, sendo um deles expresso em quantidades produzidas (fluxo real) e o outro em valor monetário (fluxo financeiro). O entendimento desses conceitos será de grande importância para a compreensão da vida política e intelectual de um povo e, destarte, para a compreensão mesma da estrutura e dinâmica da sociedade.

II — O Plano Político

Acreditamos poder construir, para explicar os fenômenos políticos de uma sociedade, um esquema em tudo semelhante ao do plano econômico.

A base do plano político (o Estado) assenta-se em três elementos essenciais, já inteiramente definidos por toda uma bibliografia estrangeira e nacional, a saber:

- a) *Um território;*
- b) *Uma população* de governados;
- c) *Uma autoridade* (individual ou coletiva) representando o *Poder*.

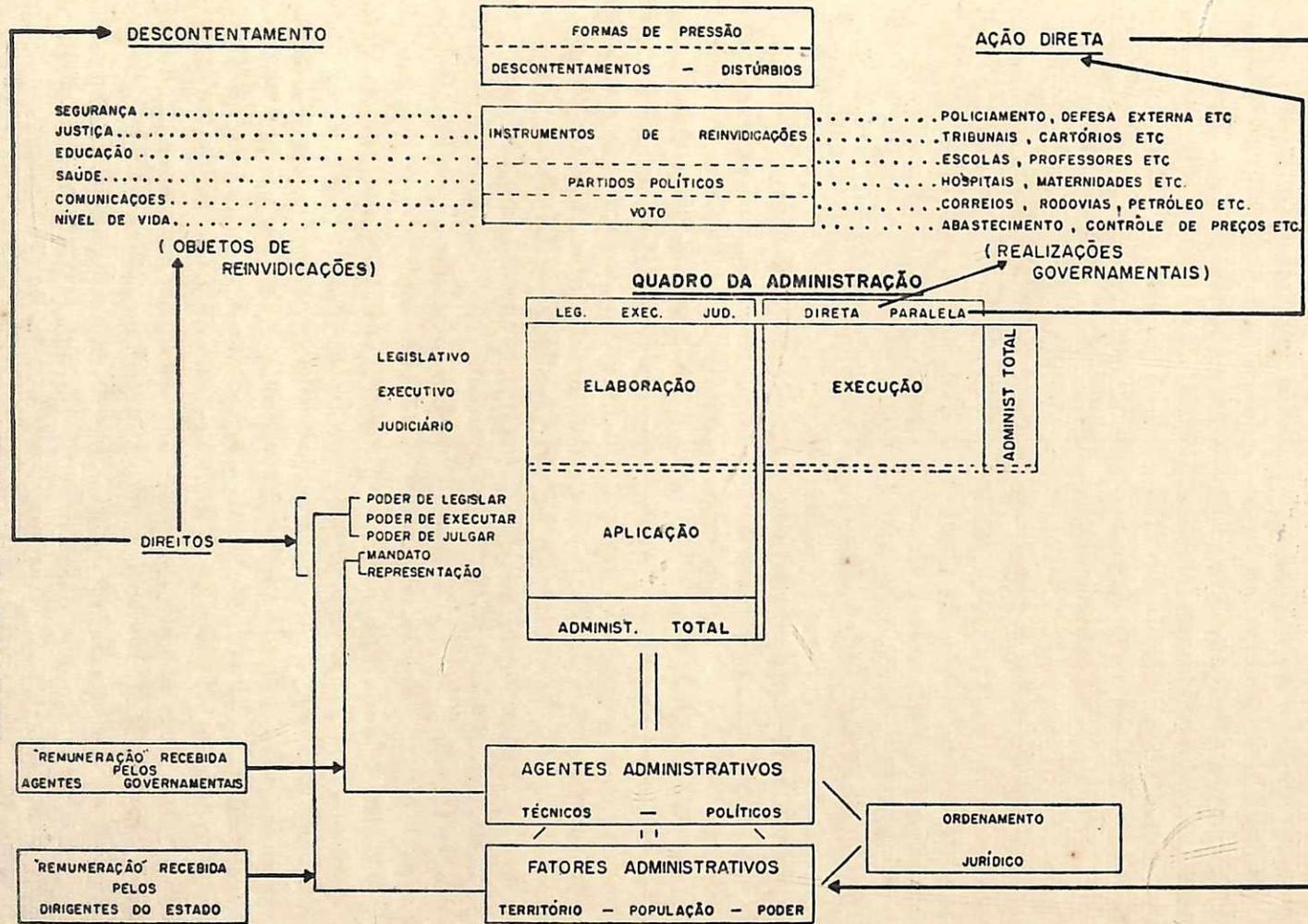
Através dos agentes políticos (quer sejam técnicos ou políticos "strictu sensu") organiza-se um Estatuto Político, ou Ordenamento Jurídico, de modo a permitir a realização do fenômeno central da vida política que é a Administração. Esta, que é produzida simultaneamente pelos chamados poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (e não somente pelo primeiro, como ainda parece a alguns) também pode ser con-

siderada sob duas óticas diferentes, ambas expressando o mesmo fenômeno, que dá lugar a dois fluxos correspondentes e simultâneos, explicados claramente no gráfico n.º 2, pelo quadro central da Administração. No sentido horizontal, nota-se que o fenômeno da Administração corresponde à soma de Elaboração (de Planos e de Leis) com a Execução. O mesmo quadro, no sentido vertical, revela que a Administração corresponde à Elaboração mais a Aplicação (que significa interpretação e controle de leis e dos planos de Governo).

Da mesma forma que, na análise do fenômeno produtivo, tivemos que o valor adicionado é, por assim dizer, a medida correspondente à produção de bens e serviços finais, poderemos dizer agora que a *aplicação é a medida da administração pública*. Este conceito em parte se torna mais claro, quando imaginamos um Governo inteiramente planificado como o da URSS, ou mesmo parcialmente planificado como o da França; em ambos, e correspondendo às fases de planejamento e da execução daquilo que se planejou, há como que um registro das obras e serviços executados, de forma que um observador, entrando na sala em que funciona a direção do Gosplan soviético ou do Grupo de Planejamento da França, poderá ficar conhecendo, em medidas métricas e gastos monetários, quantos quilômetros de estradas foram construídos e quantas bancas de escolas ou leitos hospitalares foram postos a funcionar. Mais difícil é controlar a aplicação do Direito, feita pelos próprios Tribunais.

O fenômeno da Administração dá lugar, pois, ao nascimento de dois fluxos

GRÁFICO II - O PLANO POLÍTICO



constantes e simultâneos: de um lado, o fluxo das realizações governamentais e, do outro lado, o fluxo da aplicação das realizações em benefício dos governados, isto é, o fluxo dos chamados direitos subjetivos.

Existindo direitos, êsses se exprimem através de reivindicações que podem variar de sociedade para sociedade, desde as que se fixam apenas em segurança e justiça, até as que incluem gama completa de obras públicas e serviços, inclusive contrôle de preços e abastecimento de gêneros. Através de instituições específicas (partidos políticos, voto) os governados reclamam e os governantes fornecem.

Se tudo ocorresse assim como foi até agora descrito, os Estados não se modificariam, a estrutura política se manteria estática e igual a si mesma durante os séculos. Ocorre, entretanto, que não há limite fixado ao homem, naquilo que êle considera objeto de reivindicações: e, quer seja porque a consciência reivindicatória se alargue cada vez mais (como de fato ocorre), quer seja porque os governos não estão em condições de atender nem sequer as mais elementares delas (o que a maioria das vezes é verdadeiro), há uma concentração crescente de descontentamento que, canalizados pelas lideranças surgidas fora do govêrno, se transformam em torrentes que provocam alterações na base do Poder. Nenhum Estado, pois, pode parar definitivamente, nenhum Estado pode ser, através dos anos, igual a si mesmo: ou terá um ordenamento jurídico flexível, que vá cedendo às pressões populares, ou no caso contrário romperá, como uma barreira que não

consegue manter a água represada, depois que esta se avoluma.

Também aqui, o gráfico nos mostra uma sociedade política "fechada", isto é, livre de influências estrangeiras. Certamente, as modificações da ordem jurídica de um estado podem ocorrer, também, por interferência direta de potências externas.

III — Plano Intelectual

No plano intelectual, englobamos todos os fatos sociais que, não sendo de natureza econômica ou política, só se realizam, entretanto, nas sociedades humanas, pois pressupõem uma atividade intelectual e não apenas instintiva.

A base em que se apoia êsse plano é constituída por fatores naturais, humanos e técnicos. Poderíamos, pois, dizer que a vida intelectual de uma sociedade, no sentido em que aqui a representamos, baseia-se na existência, em um momento dado, de certas condições naturais (com implicações de clima, vegetação, etc.), de certo potencial biopsicológico e de fatores técnicos recebidos das gerações precedentes.

Os agentes que tornam possível a vida intelectual são os cientistas e filósofos, por um lado, e os artistas e místicos, por outro (individualmente, ou através de "escolas"), todos êles agindo em seu campo de ação intelectual, através dos meios disponíveis de comunicação: linguagem (inclusive simbólica, como música ou escultura), instrumentos científicos ou mecânicos, e crenças (comunicação com Deus). Com isso, se realiza aquilo a que chamamos de atividade intelectual.

O fenômeno expresso nesse qua-

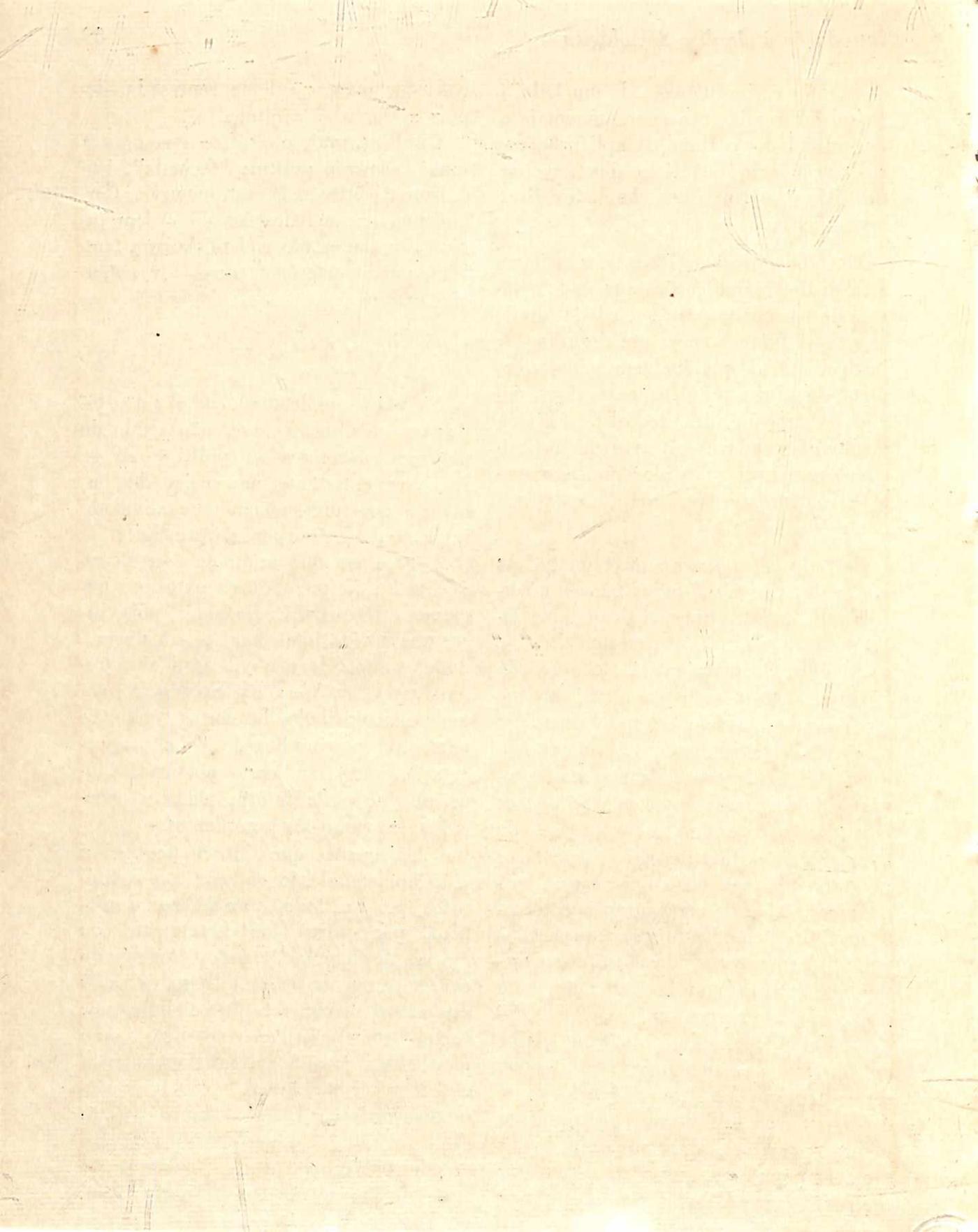
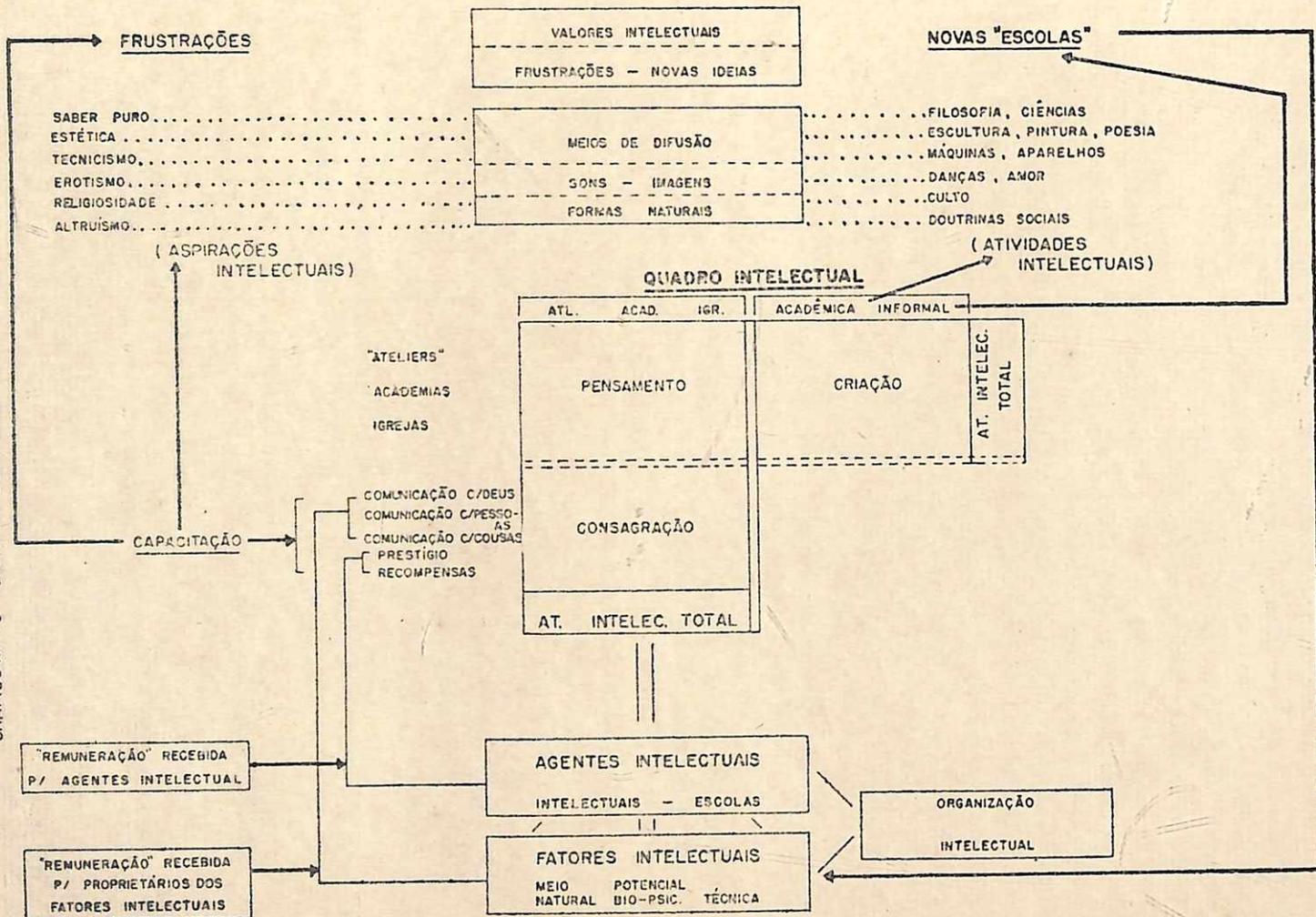


GRÁFICO III - O PLANO INTELLECTUAL



dro do plano intelectual gera dois fluxos dinâmicos, constantes e simultâneo: por um lado, uma necessidade de relacionamento consubstanciada na tendência vital de *comunicação*, quer com outros homens, inclusive do sexo oposto (galanteria, amor) quer com seres imaginários ou abstratos (deuses); por outro lado, a criação intelectual, que se consubstancia em atividades intelectuais diversas (ciência, literatura, dança, utopias) e é posta à disposição dos membros da sociedade, seja através dos meios normais de difusão — rádio, livros, etc. — seja pelo uso de formas naturais — pedras que são transformadas em esculturas, tintas transformadas em pinturas etc.

A análise do quadro central da criação intelectual (gráfico n.º 3) nos mostra que a atividade mesma é a soma do pensamento com a criação; mas é também, se a olharmos no sentido alto-baixo, soma do pensamento com a consagração. Isto significa que, se por um lado a atividade criadora simboliza a criação intelectual, devemos considerar, entretanto, que, do ponto de vista sociológico, uma obra de um pintor, de um cientista ou de um filósofo só pode ser mensurada a partir do momento em que a sociedade toma conhecimento dela, em que a aceita ou a rejeita, mas de qualquer forma a cataloga. Tomemos por exemplo as experiências biológicas de Mendel: realmente, sua criação intelectual existiu no momento mesmo em que êle, depois de haver concebido mentalmente o problema da transmissão hereditária, fêz suas experiências com as plantas dos pátios do convento em que vivia; entretanto, do ponto de vista da sociedade, sua criação

intelectual só existiu meio século depois, quando foi descoberta e consagrada.

Visto isto, voltemos ao gráfico em seu conjunto: se a tôda necessidade de comunicação individual correspondessem determinadas atividades intelectuais, o mundo intelectual seria o mesmo e igual, em cada sociedade, através dos tempos. Ocorre, entretanto, que nem sempre a potencialidade de comunicação é transformada em criação; e que a atividade intelectual em uma sociedade jamais corresponde exatamente às necessidades intelectuais dos seus membros. Assim, haverá sempre pessoas intelectualmente insatisfeitas, ou frustradas, prontas a destruir, com obras ou palavras, os padrões intelectuais do grupo.

Também não é de desprezar a influência, talvez mais forte do que nos planos econômico e político, porque mais sutil, de mentalidades de sociedades diferentes, que contribuem para o constante esforço de solapamento dos padrões intelectuais. Graças a essa influência externa é que muitas sociedades entram realmente num processo dinâmico, em sua vida intelectual.

IV — Diferença entre “social” e “sociológico”

Se sobrepusermos os três gráficos aqui analisados, um sobre o outro, teremos uma visão da vida *social* de um povo, tão nítida quanto será a visão da geografia de um país, se sobrepusermos um sobre os outros um papa físico, político e econômico dêsse mesmo país.

Acontece, porém, que a Sociologia não é — contrariando Comte — o estudo da soma dos diversos aspectos da

vida social de um povo, mas o da sua síntese; conformè já começava a se tornar claro na época de Simmel; e das recíprocas influências entre êstes diversos aspectos do todo social.

Nesse caso, o que nos oferece a superposição dos gráficos é a evidência de que há, nos planos econômico, político e intelectual de uma sociedade, certas constantes que podem, por isso, ser generalizadas como influentes do processo sociológico; e certo relacionamento entre essas constantes. Assim, por exemplo, enquanto teremos de desprezar num estudo de Sociologia os detalhes referentes à Produção, à Administração e à Criação (que deverão ser objeto dos estudos da Economia, do Direito e da "Ideologia"), torna-se patente que tôda produção de bens materiais, tôdas as construções jurídico-administrativas e tôda a atividade intelectual de uma sociedade qualquer — e que se transmitem de uma a outra geração pelo aprendizado — estão de tal forma interrelacionadas que dão lugar ao nascimento de um fenômeno "sui generis", diferente, pois, dos fenômenos típicos da Produção, da Administração ou da Criação, e constituem aquilo que, desde Tylor, conveniou-se chamar de Cultura.

Assim, também, não caberá ao sociólogo como tal estudar o fenômeno da acumulação de riquezas nas mãos de alguns, nem dos descontentamentos políticos, nem o das frustrações intelectuais — a não ser na medida em que êstes estudos o ajudem a bem compreender o fenômeno sociológico a que Marx chamou de luta de classes, que é, igualmente, um fenômeno "sui generis", embora decorrente daqueles outros três citados.

Enquanto num esquema marxista rígido — sem muito apoio, aliás, nas obras de Marx e Engels — considerar-se-ia como único elemento autônomo da vida social a sua base econômica, a a partir da qual tôdas as situações de superestrutura (arte, moral, religião, política etc.) são formas induzidas, a análise dos gráficos por nós elaborados permite a obtenção de um esquema da vida sociológica em que se exprime com clareza o fato de que a base de uma sociedade é constituída de fatores econômicos, políticos e intelectuais.

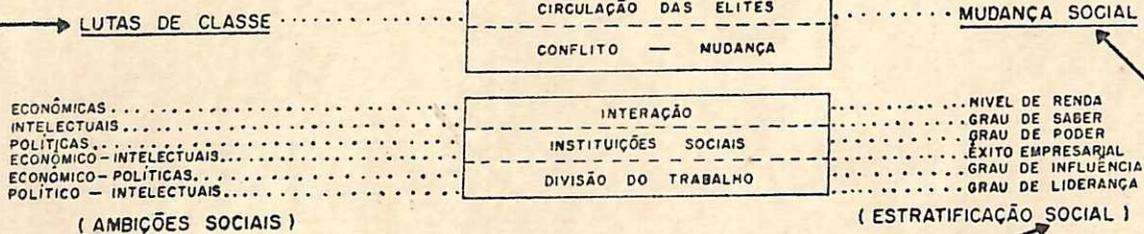
Com efeito: desde que se aceitem como válidos os gráficos dos planos econômico, político e intelectual, aqui apresentados, a aceitação do gráfico final dêste trabalho virá pacificamente, porquanto que seus resultados nos serão dados por um raciocínio lógico.

V — *A síntese sociológica*

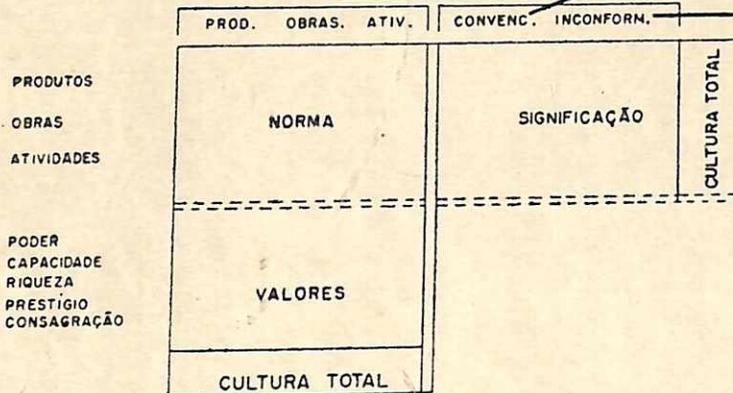
Poderemos compreender o funcionamento (estrutura e dinâmica) da síntese sociológica da vida social, pela simples análise do esquema final aqui apresentado.

Veremos, de início, que tôda sociedade, em um momento dado, se assenta em três fatores básicos elementares, a saber: um determinado meio físico (ou "habitat"), as aptidões bio-psicológicas de seus componentes (herança biológica) e a aceitação de determinados hábitos herdados de seus antepassados (herança cultural). Do próprio grau de desenvolvimento dêstes fatores, por um lado, e da sua mais ou menos perfeita combinação, resultam as formas de produção de riqueza, o nível da criação intelec-

ESQUEMA SOCIOLÓGICO



QUADRO DA CULTURA



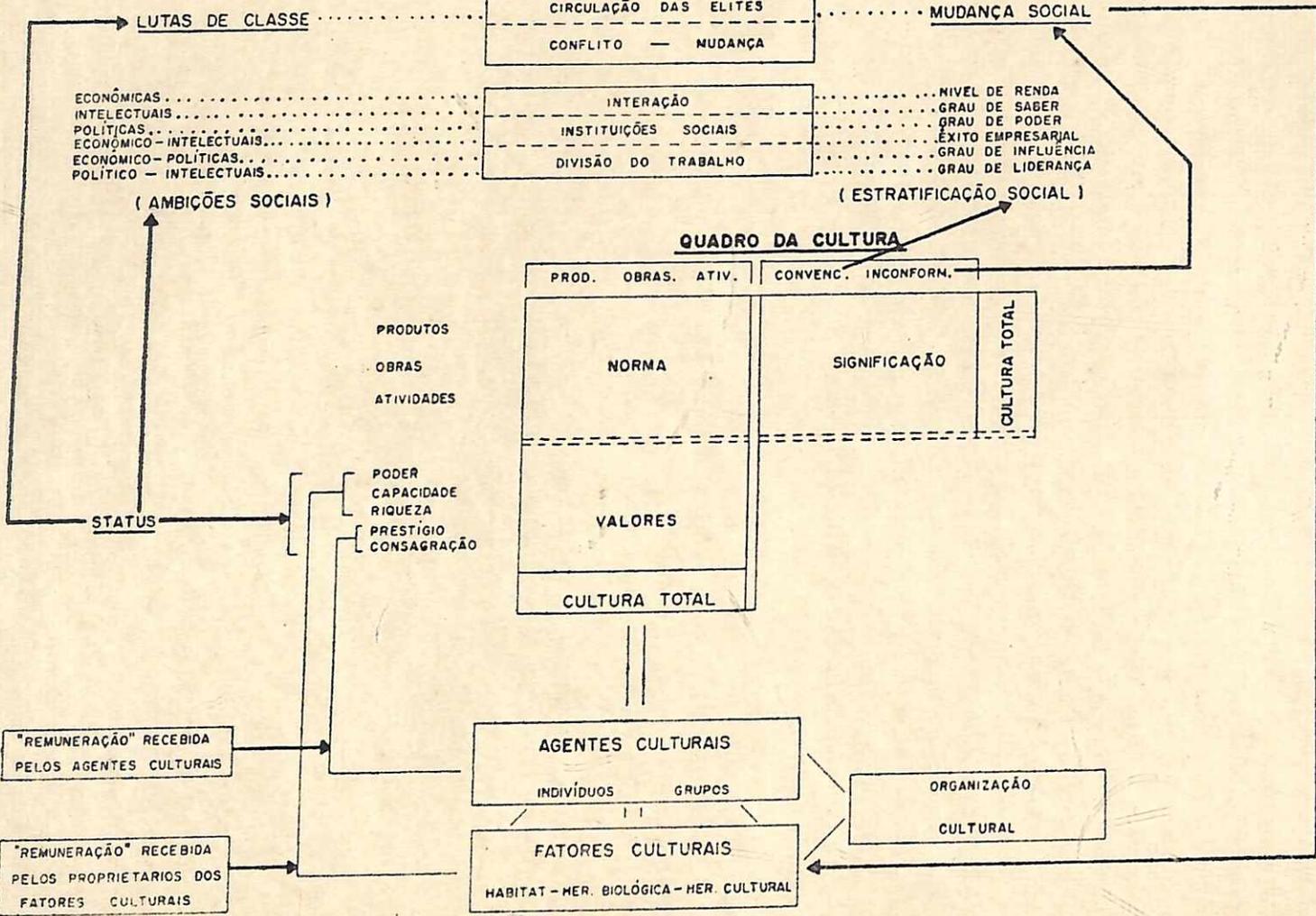
"REMUNERAÇÃO" RECEBIDA
PELOS AGENTES CULTURAIS

"REMUNERAÇÃO" RECEBIDA
PELOS PROPRIETARIOS DOS
FATORES CULTURAIS

AGENTES CULTURAIS
INDIVÍDUOS GRUPOS

FATORES CULTURAIS
HABITAT - HER. BIOLÓGICA - HER. CULTURAL

ORGANIZAÇÃO
CULTURAL



tual e o padrão político-jurídico dessa mesma sociedade.

Assim é que, enquanto as características específicas do meio físico influem de modo mais ou menos acentuada sobre a forma de produção, que condiciona em parte os fatores intelectuais (com mais dinheiro, há mais escolas, mais saúde, etc.), é evidente também que somente com certo desenvolvimento intelectual pôde o homem — na escala da evolução — aperfeiçoar certa forma de produção que lhe permitisse modificar, adaptando-o, o meio ambiente.

Da mesma forma, se o tipo de sistema econômico adotado e o grau de desenvolvimento intelectual atingido têm influência sobre o tipo de organização política, não é menos verdadeiro que o regime político pode incentivar ou retardar o desenvolvimento da atividade econômica e da atividade intelectual (3).

Tentando tôdas as combinações possíveis, entenderemos claramente a trama de influência dos diversos fatores da vida social de que tantos sociólogos têm se ocupado, sobretudo em anos mais recentes.

Mas continuemos a análise do nosso esquema final.

Os fatores básicos da vida social são combinados pelos agentes econômicos, políticos e intelectuais (indivíduos ou grupos), através dos instrumentos sociais adotados em cada sociedade (linguagem e meios técnicos) resultando disso a formação do quadro de Cultura — fenômeno central da convivência humana. Cultura é, como já nos ensinava Tylor, “êste todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e algumas outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem

como membro da sociedade”. Em outros termos, inclui a produção de bens econômicos, formulações e realizações jurídico-administrativas e atividades intelectuais, tal como foram estudadas nos gráficos de n.ºs. 1, 2 e 3.

O fenômeno da Cultura é supra-individual. “O indivíduo é um veículo e transmissor dela e pode modificá-la, mas nenhum indivíduo cria a maior porção de cultura de que êle participa” (4).

O estudo da cultura leva-nos, pois, ao estudo dos fenômenos da chamada interação social e, em consequência, do *fato social*, expressão que, a partir de Durkheim, institucionalizou-se como categoria básica do conhecimento sociológico.

As características essenciais da cultura foram estudadas, dum ponto de vista teórico de difícil percepção para o estudioso não habituado à terminologia filosófica, primeiro por Max Weber e depois por Sorokin, como características específicas do *ato social*: norma, sentido (ou significação) e valor.

Através do gráfico final aqui apresentado, essas três palavras tomam, por assim dizer, uma forma viva, facilmente compreensível.

A norma ocupa, no quadro da Cultura, o mesmo lugar que a produção intermediária no quadro econômico, a elaboração no quadro político e o pensamento no quadro intelectual. É a *zona neutra*, indispensável mas apenas “declarativa”, que fundamenta mas não oficializa a atividade cultural.

O *sentido*, por sua vez, corresponde, respectivamente, ao produto final, à execução administrativa ou à criação intelectual; é pois, o fluxo real da vida cultural de um povo. Um pedaço

de madeira é, do ponto de vista da cultura, o *sentido* ou significação que os componentes da sociedade lhe atribuem: ora um dardo, ora um falo, ora um marcador de túmulos, ora um totem.

O *valor* cultural é facilmente entendido, ao observarmos que corresponde, no quadro econômico, à mesma expressão (embora seguida de outra): valor adicionado. No quadro político, corresponderá à aplicação, ou forma de controle, e no quadro intelectual, à consagração.

Significação e valor são, assim, duas visões diferentes de um fenômeno. Do lado da significação, ou sentido, temos, como foi dito, o fluxo real de cultura; do lado do valor, temos o fluxo por assim dizer "mensurável", controlável, consagrado dêsse mesmo fenômeno.

É através do fluxo valorativo que se estabelece o "status" social. O "status" é, pois, a consequência do valor dado por determinada sociedade à maior ou menor participação dos seus membros na receita total, à maior ou menor ingerência de poder e ao maior ou menor grau de saber (5) ou melhor, de capacidade de comunicação.

À procura de maiores riquezas, maior poder e maior comunicabilidade, pelos membros do grupo, corresponde um fluxo simultâneo de fornecimento de bens econômicos, condições políticas e participação intelectual significativos.

Se as aspirações de "status" são compensadas com êsse fornecimento de oportunidades, a vida social será tranquila e igual a si mesma através dos tempos.

Ocorre, porém, que à aspiração a um nôvo "status", nem sempre corresponde

o oferecimento de oportunidades equivalentes e isso é o que dá lugar ao nascimento ou acirramento das lutas de classe.

E, apesar dos controles sociais conhecidos (as instituições sociais: família, igreja, etc.), a corrente está sempre em movimento, mais ou menos acelerado, provocando as mudanças sociais, quer pacíficas quer violentas. Certamente, sendo o mundo social um todo indivisível — a não ser por abstração — tôdas as suas partes estão em permanente mudança, as instituições inclusive. O que ocorre, na verdade, é que elas não se transformam no mesmo ritmo; assim sendo, aquelas partes que se transformam num ritmo acelerado, p. ex., um aspecto qualquer daquilo que por abstração chamamos de vida econômica, agem como fatores de impulsão; enquanto aquêles que se transformam em ritmo lento, p. ex. a escola, agem como fatores de contenção.

A forma (pacífica ou violenta) da mudança social dependerá, pois, de dois fatores gerais, a saber:

1) a rapidez da torrente, que aumentará a dissincronia (não dando tempo a que as instituições controlem os efeitos da mudança social); e

2) a flexibilidade, ou não, dos meios de controle (que cederão lentamente, aos novos anseios de mudança, ou deixarão que êles se avolumem sem as necessárias "válvulas de escape").

Com efeito: quando o processo de mudança é "espontâneo" (isto é, realiza-se quase imperceptivelmente através do tempo), as instituições têm possibilidade de controlá-lo em favor da ordem social vigente; quando, porém, o que dantes acontecia como resultado de um pro-

cesso histórico passa a ser conscientemente perseguido, como ocorre no Brasil de nossos dias, tornam-se bastante claros os mecanismos de resistência acionados pelas instituições.

Vejamos, como exemplo, o problema do camponês da zona canavieira pernambucana. Em virtude do súbito aceleramento de problemas econômicos (processo inflacionário acelerado e competições vantajosas da agro-indústria paulista), políticos (governo de bases populares) e intelectuais (crescente consciência da injustiça social), a luta de classes avolumou-se de tal forma, que as instituições não se estão mostrando capazes de controlar sua intensidade e efeitos.

Ao mesmo tempo, porém, a recente tomada de consciência das injustiças (para isolar um dos três fatores citados) só pôde implicar numa mobilização quase repentina das massas agrícolas,

em virtude da tradicional inflexibilidade das instituições, no Nordeste. Assim sendo, é fácil concluir porque um pequeno número de concessões, da parte dos responsáveis por essas mesmas instituições, não mais tem o efeito de conter a luta de classes no meio rural, como o teria se viesse sendo oferecido em doses continuadas através dos tempos.

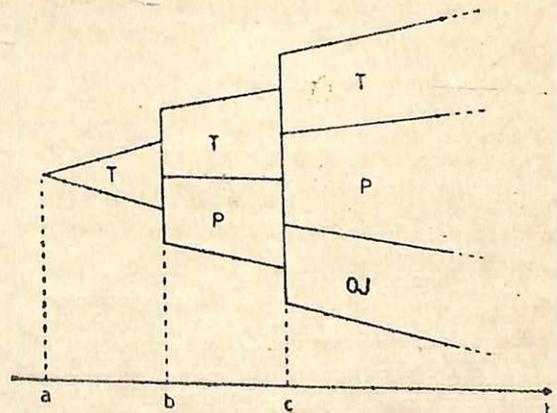
A essa altura do processo de mudança, a resistência às suas consequências — ou às consequências do desenvolvimento, para usar palavras do professor L. A. Costa Pinto, da Universidade do Brasil, em seu "O desenvolvimento, seus processos e seus obstáculos", Rio, 1961 — se transformará certamente em alavanca multiplicadora de "problemas, tensões e crises, que na verdade não resultam do desenvolvimento, mas da (própria) resistência que assim se opõe ao seu curso histórico".

(1) Entre os sociólogos que se aproximaram de uma análise estruturalista válida dos fenômenos sociais, destaquem-se o alemão Max Weber e o italiano Vilfredo Pareto. Max Weber ilustra, com a observação atribuída a um médico ("do baço senhores, não sabemos coisa alguma", embora fossem conhecidos o peso, a cor, a forma do baço), o atraso dos estudos que procuram interpretar os fenômenos sociais, sem explicar a estrutura da sociedade, desde que julga impossível conhecer uma coisa qualquer, sem lhe conhecer a função.

(2) Oswaldo Sunkel — *Introducción al análisis económico* (versión provisória) 1960.

(3) A técnica (fator intelectual) funciona como variável independente, num estágio primitivo de civilização. A partir de certo nível (ou grau) de cultural, ela permite o surgimento de formas mais desenvolvidas de produção (econômica) o que por sua vez tem ação recíproca sobre a técnica, aperfeiçoando-a e aumentando-a. Num nível seguinte a técnica, já bem mais desenvolvida, permite a formação de um ordenamento jurídico, que passa a ter influência sobre a própria técnica e sobre a forma de produção, sendo por essa também influenciada. Esse jogo de ações e reações foi representado, a nosso pedido, pelo estatístico An-

tônio Ayalla Gtirana Filho, no gráfico abaixo, em que T = técnica, P = forma de produção, OJ = ordem jurídica, a, b, c, = momentos diferentes da história de uma sociedade. A função T



é definida no intervalo a infinito. A partir do instante $b = a + k$, apareceu uma certa forma de produção como resultante do desenvolvimento da técnica no intervalo de tempo k. Portanto, a função forma de produção, somente é definida no intervalo b infinito. No instante c surge a fun-

ção OJ, que é definida no intervalo c infinito, onde $c = a + nK$. Os parâmetros k e n aguardam melhor definição, apenas indicando aqui um defazamento nas três funções, em relação ao tempo. No intervalo $b - a$ existe apenas a função elementar técnica. A partir do ponto b , P e T se influenciam intimamente, havendo uma correspondência bi-unívoca, qualquer variação de T acarretando mudanças em P , e vice-versa. A partir do ponto c existe uma interdependência direta nos três fatores: qualquer um deles que mudar acarretará mudanças nos outros dois.

Matematicamente:

No intervalo $a - b$ existe apenas a função T .
 " $b - c$ poderemos escrever $P = f(T)$
 ou $T = f(P)$
 " $c -$ infinito poderemos combinar os fatores, escrevendo $P = f(T, OJ)$, $T = f(OJ, P)$, $OJ = f(T, P)$ ou seja, existe interdependência nas 3 variáveis.

(4) Wallis, W. P. — "The nature of culture. In Nordskog, Social Change, New York — 1960.

(5) Esta análise, tão clara, deste fenômeno foi possível, em parte, pelo conhecimento antecipado das idéias contidas em um livro, ainda em esboço,

do Prof. Hélio Jaguaribe, e por êle expostas em uma conferência pronunciada em setembro de 1962, no Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

É impossível registrar, aqui, o nome de tôdas as pessoas que colaboraram na feitura deste trabalho, umas me animando a prosseguir-lo, outras discutindo tópicos sujeitos a controvérsia ou oferecendo sugestões, outras ainda desenhando gráficos ou datilografando os originais. Não poderíamos, porém, deixar de mencionar o engenheiro e estatístico Antônio Ayalla Gitirana Filho, já citado na nota n.º 3; o desenhista José Inaldo de Moura, responsável pelo "lay-out" dos gráficos apresentados; as datilógrafas Alice da Franca Marinho, Maria Inês Souto Maior Borges e Janice Lins e Silva, que trabalharam sobre os originais; o professor Carlos Lessa, do Itamaraty e da CEPAL, e o economista Fausto Cupertino, por críticas feitas ao texto e a um dos gráficos — o que resultou na sua reformulação; Jarbas Augusto Ribeiro Maciel, jovem estudioso da Lógica Matemática, advogados Mário Márcio Santos e Maria Auxiliadora Moura, com estudos especializados, respectivamente, em Filosofia e Psicologia, pela revisão geral do trabalho; e, finalmente, ao professor Paulo Freire, por haver levado as idéias aqui contidas a estudiosos de várias partes do país e pelo seu empenho em divulgar esta *Introdução*.

RESUMÉ

LA THÉORIE sociologique dans les pays développés, selon l'Auteur, s'occupe fréquemment, en les isolant, de phénomènes tels que la délinquance juvénile, l'instabilité de la famille et le sur-peuplement des villes-devenues des obstacles à la conservation d'un "statu quo" conquis au cours du procès historique. D'où la construction d'ensembles monumentaux d'agrégats sociologiques (Sociologie de la Famille, de la Délinquance Juvénile, de la Vie Rurale etc.) dans des pays comme les États-Unis d'Amérique.

En donnant à ce type de théorisation le nom d'"analyse agrégationiste", ou des grands ensembles sociaux, l'auteur suggère pour les pays sous développés de l'Amérique Latine et d'Afrique, une optique de la structure semblable à celle de la CEPAL, organisme de l'ONU, pour l'analyse des problèmes économiques.

En partant d'un modèle graphique divulgué par la CEPAL il y a quelques années pour expliquer la structure et le processus des phénomènes économiques, l'auteur interprète et met en relief graphiquement la structure et le processus des phénomènes politiques de communicabilité (des acti-

vités artistiques, l'amour, le culte etc). "Si nous arrivons à superposer, dit l'auteur, les trois graphiques les uns sur les autres, nous aurons la vision de la vie *sociale* d'un peuple, aussi nette que si, pour ce qui regarde la géographie d'un pays, nous superposions ses cartes physique, politique et économique. Or, la Sociologie n'est pas un étude de la somme des divers aspects de la vie sociale d'un peuple, mais celui de sa synthèse" — dit l'auteur textuellement, en finissant par présenter dans un dernier graphique cette synthèse dynamique de simple compréhension, pour la première fois symbolisant en deux dimensions la structure et le fonctionnement de la vie en société. En même temps, nous avons obtenu une réduction objective de la Sociologie à un vocabulaire-base, ce qui à partir de Simmel et des autres représentants de l'École Formaliste allemande, n'a connu qu'un résultat partiel.

Le travail finit par la présentation de l'analyse d'une situation concrète — la lutte de classes, dans la zone sucrière du Nord-est brésilien basée sur les données de la théorie structuraliste qui vient d'être introduite dans la Sociologie.

ABSTRACT

THE AUTHOR points out that sociological theory in advanced countries has so far been solely concerned with phenomena such as juvenile delin-

quency, the instability of family life and over-population in urban centers. And these seem to be something of an obstacle as far as the maintenance

of a *status quo* that has been reached through historical times is concerned. It stems from this trend in sociological thinking the upsurge of quite a few monumental sociological constructs in countries like the United States (Sociology of the Family, of Juvenile Delinquency, of Rural Life and so forth).

Referring to the outcome of such theorizing as "aggregate analysis", or the analysis of large social aggregates, the author mentions the advantages that a structuralist approach would mean to the study of the so-called underdeveloped economies of Latin American and African countries. And this has been the approach tried over CEPAL (Economic Commission for Latin America), a United Nations office for the analysis of economic problems.

Starting from a model diagram released in recent years by CEPAL in which an explanation of the structure and functioning of economical phenomena is attempted, the author isolates in graphical form of a rather simple interpretation the structure and functioning of political phenomena and of those phenomena which he believes to be of a strictly intellectual nature including in this category a wide range of anthropological activities of communicability (artistic activities, love, religious worship etc). "If we were to superimpose the three diagrams, we would get an overall picture of the *social* life of a people, just as one gets a bird's eye view of the geography of a coun-

try through the superimposition of a physical chart upon a political one, and these two upon an economical chart of the same country. It happens, however, that Sociology is not the study of the sum of these different aspects of the social life of a people, but rather the study of their synthesis". With these words the author gets at one of the most relevant conclusions of his work, one which he presents in the form of a fourth diagram showing this long-needed synthesis of the social life. It is thus established, he believes, a minimum vocabulary for Sociology.

As the author himself puts it: "We managed to isolate in schematic form the fundamental sections of the social whole, from which we get an easily understood dynamical synthesis, symbolizing in two dimensions, for the first time, the structure and functioning of life in society. At the same time, we seem to have obtained an objective reduction of Sociology to its minimum vocabulary, a task that had been only partially accomplished by Simmel and the other representatives of the German *formalist school*".

The work comes to its end with a presentation of an analysis of a concrete situation, namely that of class struggle in the area of sugar industry in the Northeast of Brasil, such analysis being actually based upon the tools of the structure theory now introduced into sociological thinking and research.

PIERRE FURTER

Alfabetização e Cultura Popular na Politização do Nordeste Brasileiro

1. *Algumas contradições brasileiras*

O PRESENTE RELATÓRIO limita-se à vasta região do Nordeste do Brasil que, incluindo-se o Estado da Bahia, representa menos da quinta parte do território brasileiro (três vezes o da França) e compreende a terça parte da sua população (quatro vezes a da Suíça). Não poderia pois êste relatório ser válido para o conjunto do país. Certamente seria igualmente legítimo e interessante, em vez de tomarmos essa região, considerada como uma das mais miseráveis do mundo, analisarmos o esforço educativo concentrado no centro-sul do país, onde se localizam três quartos das escolas primárias, a metade dos professores, as melhores universidades, e onde cada criança tem a possibilidade de cumprir sua escolaridade obrigatória de quatro anos. Enquanto que na metrópole do Nordeste, Recife, a terceira cidade do Brasil, capital do Estado de Pernambuco, o déficit escolar é de 80 mil crianças (a população escolar do cantão de Zurich), que estão pois, a priori, condenadas a ficarem analfabetas.

Seria ingênuo acreditar que essas distorções escapam aos pedagogos brasileiros. No Brasil a pedagogia não é, de

maneira alguma, "subdesenvolvida", pois, desde a primeira guerra mundial, três gerações de educadores se esforçaram por provocar uma verdadeira "tomada de consciência educacional" a qual foi magnificamente expressa no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1), redigido em 1932, por Fernando de Azevedo, e aceito por vinte e cinco educadores. Não somente foram tentadas experiências em todo o país (no Ceará já em 1922 com Lourenço Filho (2), em Pernambuco, em 1926, com Carneiro Leão (3) mas reformas escolares sistemáticas foram feitas, em particular no antigo Distrito Federal (Fernando de Azevedo desde 1928, depois Anísio Teixeira desde 1932 (4) e em São Paulo (Fernando de Azevedo em 1932). Essas reformas provaram a imaginação criadora e a capacidade dos pedagogos brasileiros.

Hoje o MEC (Ministério da Educação e Cultura), instalado no belo edifício de Le Corbusier, manifesta em pleno Rio a renovação cultural e dispõe de notáveis instituições como o Instituto Nacional de Estudos pedagógicos (INEP) com suas múltiplas ramificações: a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a

Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES), a Campanha do Livro Escolar, os Centros Regionais de Pesquisas Pedagógicas. Todas essas instituições formam excelentes técnicos.

E, no entanto, o balanço apresentado pela delegação oficial do Brasil à conferência da UNESCO sobre *A Educação e o Desenvolvimento Econômico-Social na América Latina*, realizada em Santiago do Chile, em 1962 (5), é sombrio: a duração média da escolaridade primária é de 2,2 anos; mais da metade dos professores nunca tiveram formação profissional; o desperdício é catastrófico (78% no ensino secundário); a isso se junta a passividade e lassidão de um corpo docente mal remunerado, que dificilmente chega a superar um ensino verbal e escolástico. Se o desenvolvimento da educação tem sido constante, de forma que a proporção de analfabetos de mais de 15 anos passou de 65,3% em 1900 para 50,6% (a média da América Latina é de 42%), o seu número absoluto foi duplicado. Atualmente, não tendo o desenvolvimento escolar, podido observar a massa de crianças em idade escolar, consequência de uma verdadeira exploração demográfica (6), são 33 milhões de analfabetos que pesam sobre o presente e o futuro deste país, que não é subdesenvolvido, como frisa com razão J. Lambert, mas se caracteriza por um desenvolvimento profundamente desequilibrado.

2. *Uma solução pedagógica: a Escola Parque de Salvador*

Deve-se admitir o julgamento do Prof. Anísio Teixeira quando êle diz que a

pedagogia brasileira “é uma agitação febril no seio de uma imobilidade crescente”? É difícil seguir êste julgamento, principalmente quando se pensa numa das próprias realizações de Anísio Teixeira quando era, há dez anos, secretário da Educação do Estado da Bahia.

Na capital da Bahia, longe dos olhares dos turistas, há uma enorme favela, o bairro da Liberdade, onde vivem miseravelmente 60 ou 70 mil habitantes, num labirinto de barracos, de palhoças inumeráveis, de caminhos toscos. A mortalidade infantil é ali tão grande quanto na cidade de Natal, que é considerada a de maior índice de mortalidade infantil no Brasil: 80% dos recém-nascidos morrem antes de completar um ano. A morte ali é tão rotineira que o passatempo das crianças, à tarde, é acompanhar um dos seus, envolto pobremente em alguma caixa de papelão, à vala comum.

Partindo da situação topográfica, Anísio Teixeira imaginou envolver êsse bairro numa rêde educativa muito engenhosa: na periferia foram colocados blocos escolares nos quais se ministra, pela manhã, o ensino tradicional; no centro do bairro, bem visível, ergue-se o centro educativo, a Escola Parque propriamente dita. Para ela convergem, tôda tarde, de todos os pontos do bairro, milhares de crianças. Em turmas, elas vão participar, durante a tarde, de todo um conjunto de atividades culturais. Cada turma, por seu turno, vai ler na biblioteca, depois iniciar-se no canto coral; as crianças jogam e se exercitam no salão de ginástica ou nos terrenos da escola; finalmente aprendem técnicas artesanais de base. Fabricam objetos, consertam, aplicam-se em fazer peque-

nos objetos. Anísio Teixeira realizou assim, um espírito estritamente pedagógico, a idéia acariciada há muito tempo pela Associação dos Artistas de Salvador: dar um novo impulso às técnicas artesanais tradicionais, por meio de um ensinamento moderno. Este ano, um teatro e locais especializados para os jogos sociais virão completar esse admirável conjunto que é dirigido, desde a sua fundação, pela irmã do Prof. A. Teixeira, dona Carmen Teixeira. O centro pedagógico mostra a todo o bairro que há, mesmo nessas condições, uma possibilidade de dignidade humana e que “a educação não é um privilégio” (7), e sim um meio de acesso a uma vida que não a da miséria obrigatória. Corresponde exatamente ao programa do manifesto de Fernando de Azevedo, que pretendia provocar uma “revolução de baixo para cima” dos técnicos em educação, contra o quietismo da tradição, a incúria da massa e a inércia coletiva, a fim de demonstrar concretamente que é possível um ideal de formação diverso do *bacharelismo*, reservado a uma elite de *futuros doutores*, escola privilegiada reservada a privilegiados. Esse conjunto escolar tem um duplo testemunho a dar. Para os habitantes do bairro da Liberdade êle significa, no seu próprio meio, que a democracia não é apenas um slogan eleitoral, mas uma maneira de viver que começa na escola. Para as autoridades e os dirigentes do Estado é o modelo daquilo que êles devem agora multiplicar.

Tôda a atividade do Prof. Anísio Teixeira no MEC foi, aliás, no sentido de descentralizar o esforço federal, que deverá adaptar-se a cada situação local, injetando, ao mesmo tempo, novas idéias,

novos projetos, nos sistemas educativos estaduais. Assim no Recife, por exemplo, no maravilhoso conjunto formado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, pelo Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais e pelo Museu do Açúcar, está sendo construída uma luxuosa escola experimental, conforme as idéias do sociólogo Gilberto Freyre, com o intuito de provar a eficácia da sua concepção “lusotropical” de educação.

No entanto essa “revolução de baixo para cima” não é mais seguida, hoje em dia, pela nova geração de educadores (8). Esta, tomando consciência do pêso das estruturas econômicas, sociais e políticas, tomando em consideração as dimensões sociais de educação, censura a geração anterior por sua *utopia educativa*. Com efeito, poder-se-ia perguntar até que ponto não representa o centro pedagógico da Escola Parque um fator social de desajuste. É impressionante notar que, para a maioria das crianças, nada vem prolongar a escolaridade obrigatória, e que a Diretoria tem a maior dificuldade em estabelecer laços com os pais dos alunos, os quais desconfiam dessa *máquina* montada no meio da sua miséria. Seria, pois, interessante estudar a modificação estrutural provocada pelo centro pedagógico no conjunto do bairro. Infelizmente também a resposta das autoridades permaneceu insuficiente. Os jovens pedagogos acham que, na atual situação, em que sobretudo as massas proletárias foram fortemente politizadas pelas últimas eleições, já não basta construir “modelos” é preciso passar a uma planificação capaz de criar *no seio da população* um movimento educativo. Em outras palavras, a revolução de Fernando de Azevedo permaneceu no

nível das elites, será preciso descer ao nível dos líderes médios, daqueles que Joffre Dumazedier e seus colaboradores de *Peuple et Culture* chama "a elite popular" (9).

3. Analfabetismo e subdesenvolvimento.

Não são apenas as estatísticas que provam a relação estreita existente entre o analfabetismo e o subdesenvolvimento. (9). No Estado do Rio G. do Norte, um dos mais pobres do Brasil, a porcentagem é de 67% da analfabetos completos, 80% se contarmos aqueles que sabem apenas assinar o seu nome (o que é exigido pela lei brasileira para não se ser mais analfabeto). Mas o bom senso admite imediatamente esta relação (10).

Por um lado, numa sociedade em que a escrita foi fetichizada por uma vida social cujo eixo e cuja marca é a burocracia administrativa, o analfabetismo é sentido como uma injustiça social, que afasta duma participação ativa tôda uma parte da população entregue a leis que ela não pode conhecer. Por outro lado, numa sociedade em que o processo de urbanização tornou-se monstruoso, o analfabeto dificilmente se integra numa vida reduzida à célula familiar e torna-se vítima de intermediários que exploram sua ignorância técnica. Finalmente o papel da escrita, particularmente da assinatura, é uma condição "sine qua non" para a participação política, de forma que o cidadão brasileiro analfabeto é um pária, num clima politizado em que continuamente se faz apêlo à sua vontade e ao seu papel. Essas injustiças, no entanto, são evidentes apenas, inicialmente, para o observador (do

sul do país ou estrangeiro), Não o são necessariamente para aquele que vive a situação. Com efeito, conforme demonstrou o brilhante economista Celso Furtado, a situação econômica do Nordeste não é uma infelicidade e sim o resultado duma sociedade que se imobilizou no precário equilíbrio de uma economia de sobrevivência (11). Para a consciência intransitiva da população rural, por exemplo, encerrada numa vida vegetativa sem perspectivas mais ao longe e sem nenhuma consciência do movimento histórico, a situação pode aparecer como injustiça, ela não é inumana. É um equilíbrio confirmado por uma vasta cultura popular, sempre viva, mantida por uns 40 mil cantadores profissionais, que enriquecem a literatura oral tradicional. A estrutura social se apoia numa concepção pessimista e messiânica da história, que encontra sua expressão nos contos populares, ou nos ritmos e nos ritos das dansas dramáticas, das peregrinações, etc. O analfabeto vive, pois, num universo fechado, que o impede de tomar consciência da sua situação, mas lhe assegura um certo equilíbrio.

É interessante notar, por exemplo, que uma pesquisa sociológica, com a finalidade de preparar uma campanha de alfabetização na capital do Estado da Paraíba, João Pessoa, mostrou que a apetência para a alfabetização limitava-se a adultos, jovens ainda pouco integrados socialmente e desejosos de um nôvo futuro. Ao contrário, os analfabetos mais idosos, que já haviam encontrado seu lugar na sociedade *como analfabetos*, não mostraram nenhum interesse pela campanha.

Ora, êsse fraco equilíbrio foi rompi-

do primeiramente pelo prodigioso desenvolvimento industrial do sul do país. As regiões industriais, particularmente São Paulo, foram invadidas por imigrantes nordestinos, que descobriram sua condição miserável. Esse movimento não foi apenas no sentido Norte-Sul, mas, em cada Estado, a capital, onde se instalava pouco a pouco uma indústria modesta, mas suficiente para alimentar esperanças, tornou-se o polo de fixação de todos aqueles que viviam miseravelmente no interior da região. O desenvolvimento do rádio, da televisão, o melhoramento e a utilização sistemática dos transportes rodoviários, as notícias que chegam ao interior através das campanhas políticas, tiveram um verdadeiro *efeito de representação*. Uma cidade como Natal, por exemplo, duplicou em dez anos e dos seus atuais 170 mil habitantes, 30% vêm diretamente do interior do Estado.

Por outro lado, após o suicídio de Getúlio Vargas, a esperança de uma democratização rápida e real veio recolocar o problema da participação efetiva da população. Tomou-se consciência de que a democracia brasileira era uma democracia sem povo (12). Com efeito, a lei exclui da vida eleitoral os analfabetos. Como observa judiciosamente J. Lambert, essa medida que fôra tomada no século XIX a fim de reduzir o poder dos grandes proprietários de terra, que não podiam assim utilizar contra a burguesia urbana uma clientela amorfa, é sentida atualmente, sobretudo nas cidades, como uma arma política da classe possuidora contra o proletariado. O movimento das Ligas Camponesas, que prolonga no interior a tomada de consciência duma injusta inferiori-

dade perante a lei, provocou também um movimento pela alfabetização que se torna, cada dia, mais exigente (13). A situação se torna pois insustentável: num sistema que não tem capacidade para cobrir o déficit escolar (que fabrica portanto analfabetos) por falta de recursos, se impõe, por razões políticas indiscutíveis e cada dia mais urgentes, o peso de uma alfabetização sistemática.

Certamente se poderia justificar uma campanha total considerando que ela poderia provocar um *take-off*, uma partida rápida e fulminante do desenvolvimento econômico, que permitiria depois recuperar as despesas de investimentos. Celso Furtado observa, em recente artigo, (14) que uma tal política cria uma situação explosiva, pois uma sociedade dinâmica não pode ser acelerada sem modificar suas estruturas. Conclui-se que não é possível romper, pela alfabetização, o círculo vicioso do subdesenvolvimento, sem desenvolver, ao mesmo tempo, outros fatores, a higiene pública, por exemplo, ou a saúde pública, dois setores nos quais a cidade do Recife em particular se encontra numa situação catastrófica. Não se pode, pois, empreender uma campanha de alfabetização, a não ser que esta seja integrada num plano geral de desenvolvimento. É o que a SUDENE (15) está tentando empreender no Estado do Rio Grande do Norte, onde a educação, a higiene pública e a agricultura vão ser impulsionadas simultaneamente durante três anos.

Por outro lado, não se pode negligenciar o problema da rentabilidade da educação. Uma planificação supõe menos uma organização do que uma escô-

lha de prioridades e uma utilização sistemática dos recursos existentes. Ela exige uma colaboração entre sociólogos e educadores, mas sobretudo entre êstes e os economistas. É com efeito uma mentalidade completamente nova que toma corpo (16). A fim de se ter uma idéia de como o problema do financiamento se coloca de maneira dramática, não apenas por causa da atual situação desfavorável, basta notar que, no Brasil, para uma criança em idade escolar há apenas pouco mais de um adulto (1,21) ativo, enquanto que na França há mais de quatro (4,32). Assim uma plena escolaridade deveria absorver pelo menos 4% da renda nacional. Atualmente as despesas de educação representam apenas 2% da renda nacional. Enquanto nos Estados Unidos são apenas 0,8%. Torna-se pois urgente imaginar, por um lado, novas técnicas revolucionárias, eficazes, baratas, a fim de realizar aquilo que J. Viazey chama a "penetração tecnológica" da educação (educação penetrada pela tecnologia, tecnologia a serviço da educação), por outro lado, utilizar a fundo todos os recursos existentes. Essa planificação e essa verdadeira mobilização só podem existir com uma estreita colaboração interministerial, a qual supõe uma mentalidade administrativa completamente nova. Como tentaremos demonstrar, essas exigências não são impossíveis, no Brasil, pelo menos sob certas condições.

4. *As primeiras tentativas de uma penetração tecnológica.*

Uma das primeiras exigências econômicas é economizar o tempo dos alunos e dos professores. É preciso pois

reduzir ao mínimo o tempo de aprendizagem. Foi o que o Prof. Paulo Freire, da Universidade do Recife (17), tentou realizar, elaborando um método de alfabetização em 30 horas. O método supõe uma pesquisa sociológica no bairro escolhido, a fim de conhecer o meio cultural dos alunos. Em particular, faz-se o levantamento do seu vocabulário fundamental, de maneira a basear a aprendizagem das técnicas de expressão nos conhecimentos já adquiridos na vida diária. Trata-se, tècnicamente, de *revelar-lhes* o seu vocabulário oral sob a forma escrita. Com o auxílio de um epidiascópio, que projeta textos, enquanto os alunos aprendem a reconhecer, a ler e a imitar êsses textos, a monitora se esforça por seguir, com maleabilidade, as dificuldades da classe. Seguimos uma experiência-pilôto em João Pessoa, com quarenta domésticas, a qual foi tão bem realizada que a jovem equipe de intelectuais que, de boa vontade, tinha tomado a iniciativa dessa experiência, recebeu a missão de alfabetizar vários bairros no comêço dêste ano.

Uma segunda exigência é a de economizar ao máximo o pessoal e seu deslocamento. Com efeito, apesar das estradas e do avião, o Brasil contemporâneo ainda não resolveu o problema das comunicações rápidas em pequenas distâncias. Apenas o rádio garante uma ligação imediata entre a capital, por exemplo, e o interior. No Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP) lançou a idéia de alfabetização pelo rádio. Suas primeiras experiências poderão ser sistematicamente desenvolvidas quando a emissora da Universidade do Recife entrar em pleno funcionamento. Em Natal, capital do Rio Gran-

de do Norte, o bispo auxiliar da diocese criou todo um sistema de educação, baseado no contacto radiofônico entre a capital e os diferentes centros paroquiais. Os animadores, i. é, aquêles que sabem ler e escrever, recebem pelo rádio instruções que possibilitam a reprodução da lição transmitida diante dos alfabetos de suas comunidades. Ainda em Natal, a campanha "De pé no chão também se aprende a ler" demonstrou que os obstáculos de falta de pessoal qualificado e de construções escolares não são insuperáveis. Em lugar de utilizar as subvenções federais para construir escolas-modêlo, o secretário da educação da Prefeitura, Prof. Moacyr de Góis, pensou em aplicar as técnicas tradicionais, utilizadas pelos pescadores nas praias norte-riograndenses. Esta idéia não apenas resolveu o problema do custo da construção (ficando uma escola por uns mil francos suíços), mas teve a vantagem de renovar a construção artesanal, propondo aos artesãos necessidades absolutamente novas. Nos bairros da periferia, nos quais se fixa o grosso da população vinda do interior, foram construídos rapidamente blocos escolares de 3 a 5 escolas, com uma área circular coberta, a qual serve, ao mesmo tempo, de local de aula e de terreno coberto para jogos, pois nesse clima feliz apenas a chuva exige uma proteção. O centro escolar é completado por uma horta destinada a produzir os legumes que constituirão uma refeição frugal necessária, pois a maioria das crianças subalimentadas não suportariam, de outro modo, as quatro horas de aulas. Cada grupo escolar absorve, cada dia, 1400 a 1500 alunos, de 6 a 80 anos, em três turnos: um pela manhã,

um à tarde e um à noite, utilizando assim, em tempo integral, essas modestas construções perfeitamente funcionais. Por falta de monitores e de pessoal qualificado, a campanha fêz apêlo à ajuda voluntária ou pouco remunerada, e uma vez que isso ainda não era suficiente, muito naturalmente chegou-se a introduzir, sem o saber, o método de ensino mútuo que o Padre Girard, há mais de cem anos, havia imaginado para resolver uma situação igualmente desfavorável. A frequência é de 60% mais ou menos e, para não haver queda do interêsse, cada rua foi inspecionada e levantado o número dos seus alfabetos. Uma faixa indica públicamente o estado atual da alfabetização dos vizinhos. Foram também construídas pequenas *praças de cultura*, com um jardim ao ar livre para os pequeninos, uma quadra de basquete para os jovens e uma biblioteca popular que, à noite, serve de lugar de encontro e de discussão. A experiência de Natal é interessante pois caracteriza uma nova mentalidade que não se preocupa mais de estética ou de "ambiente", mas procura resolver com os pobres meios locais uma parte dos problemas colocados pelo subdesenvolvimento econômico.

5. Educação fundamental e cultura popular.

No entanto essa atividade tecnológica, embora muito positiva, especialmente por dar responsabilidades públicas e cívicas a uma juventude ávida, não pode afastar-se duma compreensão global da situação social brasileira, sob pena de provocar, por uma alfabetização

apressada, o aparecimento de um verdadeiro *lumpenproletariat*.

É o que o Prof. Paulo Freire tem estudado teòricamente e tentou resolver pela criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (18). Êle mostra na sua tese que a consciência popular brasileira se encontra numa situação de *transitividade* (no trânsito) que, em consequência do desenvolvimento dramático da sociedade e à falta de uma base ideológica profunda, pode degenerar numa consciência fanática, a qual procurará pela violência, um equilíbrio superficial. Com efeito, no Brasil não há, como na África (19), um estrangulamento do processo educativo, pela ausência dum ensino secundário, que deixa assim bloqueada uma multidão de "primários superiores", mais "ricos de esperanças do que de possibilidades", mas a educação secundária brasileira corrompe, pelo seu caráter verbalista, autoritário e irresponsável, o processo de democratização. Todos os educadores brasileiros estão de acôrdo em lamentar a comercialização e a multiplicação apressada das instituições, privadas sobretudo, de ensino secundário, mas parece que estamos diante de uma engrenagem implacável (20). Em outras palavras, o perigo atual não é tanto o de criar um proletariado de semianalfabetos, aberto a todos os slogans, mas o de provocar um choque entre as aspirações populares preparadas por uma educação fundamental e as estruturas do ensino secundário e mesmo superior, esclerosadas por uma visão superada da realidade.

Ê essa ruptura entre as elites e o povo que explica o interêsse sempre maior por uma *cultura popular*, que permitiria

a unidade cultural e ideológica da nação. Como já observamos o Brasil atual possui ainda uma cultura popular, já muito desagregada, mas viva. Francisco Julião mostrou, por exemplo, como as Ligas Camponesas (21) souberam utilizar os veículos tradicionais, a fim de provocar uma tomada de consciência, por parte do pequeno campesinato do agreste pernambucano inicialmente, e de todo o Nordeste depois. A União Nacional dos Estudantes (UNE), com o intuito de preparar o que ela chama de frente estudantil-operário-camponesa, pensou também em utilizar, dessa vez não os cantadores populares, mas as formas dramáticas tradicionais. Os Centros Populares de Cultura (CPC), os teatros volantes, tornaram-se os instrumentos mais eficazes de politização das massas. Esta necessidade é tanto mais sentida pelos estudantes porque êles se sentem também sem raízes e desajustados. O estabelecimento de uma cultura popular, de uma frente comum cultural, lhes permite encontrar uma justificação para o malestar que experimentam ao contacto de um ensino que se recusa sistematicamente a assumir suas responsabilidades, são somente sociais, mas políticas. A cultura popular tornou-se pois como que "a ciência da nacionalidade", um mito, i. é, imagens poderosas que, num certo sentido, modelam a realidade, exercendo portanto um papel positivo no sobressalto brasileiro. É uma maneira de projetar-se como sujeito da história nacional: a cultura popular é afirmar que o povo não é apenas uma massa mas que êle deve poder exprimir-se, que é preciso levar em conta as suas necessidades; igualmente o nacionalismo é, para os grupos dinâmi-

cos da sociedade brasileira, um modo de pensar-se como sujeito e de colocar-se como tais no mercado internacional. Trata-se, no entanto, nos dois casos, de uma comunhão dos intelectuais e da massa rural, da burguesia industrial e da esquerda política, numa irracionalidade que pode conduzir não apenas a mistificações mas a erros graves. Roger Bastide, concordando nesse ponto com J. Lambert, observa, por exemplo, que o brasileiro ao mesmo tempo em que quer ser *nacional* chega a desprezar o nacional, ou que, ao mesmo tempo em que crê no futuro geográfico do Brasil, duvida da capacidade nacional para realizá-lo.

Essas confusões ideológicas são perigosas pois podem ser manipuladas em proveito de grupos, relativamente pouco fortes, mas bem organizados, os quais radicalizarão a situação sem, no entanto, resolver o problema-chave da democratização em profundidade. O Prof. Paulo Freire imaginou pois um Serviço de Extensão Cultural universitário, que teria como principal função despertar os meios universitários para as necessidades concretas da situação atual e dar a êsses meios formas de ação prática.

6. *Uma experiência exemplar: o MCP do Recife.*

Uma verdadeira solução não pode ser senão uma integração da educação numa planificação interministerial. Se esta é difícil no plano federal, a estrutura federativa e a mentalidade regional do Brasil permitiriam facilmente uma tal ação no plano municipal ou estadual. Foi o que compreendeu o antigo Prefeito do Recife, Miguel Arraes, hoje Governador do Estado de Pernambuco.

Ele criou um órgão privado, mas subvencionado pelo Estado, o Movimento de Cultura Popular, o qual foi estruturado por um grupo de educadores e de sociólogos, dirigido pelo Prof. Germano Coelho, discípulo do Prof. Joffre Dumazedier, e que foi chamado a assumir as funções de secretário da Educação do Estado de Pernambuco.

O MCP organizou a sua ação educativa graças a um trabalho de equipe, que abordou simultaneamente todos os problemas culturais dos bairros mais desfavorecidos da capital. Mais de 200 escolas foram criadas, as quais alfabetizam 13 mil crianças e 45 mil adultos, dentro dos métodos racionais que já assinalamos, reduzindo o custo por aluno a uns 4 francos suíços por ano. Depois o MCP preocupou-se em despertar um movimento de massa no seio da população do Recife, procurando levar a vida cultural ao contacto direto com o povo por meio de festas no sítio onde está situada a sede do Movimento, um teatro ao ar livre, concertos e primeiras experiências de cineclubes. Numerosos artistas se engajaram para uma primeira forma do ensino artesanal, que permaneceu, no entanto, embrionária. Finalmente, em cada bairro foram instaladas praças de cultura, conforme uma idéia do Prof. Paulo Rosas. Estas, muito mais vastas e complexas do que as de Natal, constituem realmente o centro dos bairros. Há o terreno para jogos, mas também uma concha acústica que possibilita pequenas reuniões de trabalho, ao ar livre, de dia, com as crianças ou com as mães, ou a organização, à noite, de teclubes, nos quais são discutidos e comentados os programas de TV. Uma biblioteca vem completar o equipamen-

to dêesses centros, que deveriam torna-se o lugar de encontro entre a elite intelectual e a massa do povo. Infelizmente, como observa a coordenadora do projeto, Srta. Silke Weber, a concepção talvez muito tradicional do arquiteto não permitiu que se rompesse a passividade do povo, o qual olha, assiste, mas dificilmente toma parte. Estas observações sôbre os primeiros resultados serão levadas em conta nas duas praças atualmente em construção.

É esta experiência-pilôto que o Governador Miguel Arraes pretende aplicar a todo o Estado de Pernambuco, integrando-a num plano polivalente de desenvolvimento da higiene pública, de assistência sanitária e de técnica agrícola. Essa experiência terá uma importância capital porquanto, pela primeira vez na história do Estado, um Governador foi eleito na base de um programa já realizado e com a intenção de estendê-lo a todo o Estado. Não é pois de admirar que o MCP tenha estado no centro das discussões políticas. Muitos adversários o censuraram por ser polizado demais, de ser enfim apenas uma forma indireta de propaganda eleitoral. O MCP respondeu muito bem a essas críticas utilizando justamente uma forma popular de luta: a literatura de folhetos.

O *Livro de Leitura para Adultos* foi considerado como um manual de subversão, enquanto o Prof. Anísio Teixeira reconhecia públicamente que êle representa, na literatura brasileira do ensino primário, uma revolução tanto na forma quanto no espírito da didática da alfabetização.

7. Conclusões.

O que me parece surpreendente nessas diferentes experiências é que nelas os problemas pedagógicos devem ser colocados numa perspectiva tôda nova, não sômente teórica mas ideológica. À primeira vista poder-se-ia mesmo perguntar até que ponto um diálogo é ainda possível, e se a pedagogia comparada não vai tornar-se um simples confronto de experiências irreduzíveis. E, no entanto, achamos que essas experiências nos levam a repensar nossa própria situação pedagógica. Não é destituído de interêsse observar que a brochura recentemente publicada pela *Association Suisse des Universités Populaires* (22) concluiu sugerindo uma maior preocupação pela educação popular.

Por outro lado, conforme observa um dos autores de *Aspects Économiques de l'Éducation* (23), as experiências do Terceiro Mundo chamam a nossa atenção para os problemas da rentabilidade e da racionalização dos sistemas educativos. Mas essas reflexões precisam as possibilidades e os limites duma solidariedade: é claro que se a UNESCO inscreve no seu programa como primeiro objetivo a alfabetização não podemos nos desinteressar disto. Mas é também claro que o tempo da exportação-importação das soluções pedagógicas está não sômente ultrapassado, mas é impossível fazer isto hoje, pois nós já não temos experiências dêesse gênero. Uma atenção dada a êsses problemas nos permitirá adquirir uma consciência planetária, sensibilizando-nos para as experiências cruciais para o futuro do conjunto, ou pelo menos, da maior parte do nosso universo.

Quando Roger Bastide dizia que o Brasil é um vasto laboratório sociológico, êle não queria dizer que o Brasil devia tornar-se um campo de experiências para os estrangeiros, mas que êle é a mediação necessária para que outros países possam tornar-se realmente participantes responsáveis do século XX.

1) Fernando de Azevedo — *A Educação entre Dois Mundos: Problemas, Perspectivas e Orientações* — São Paulo — Edições Melhoramentos — s.d. (A segunda parte é inteiramente consagrada ao Manifesto de 1932).

2) M. B. Lourenço Filho — *Introdução ao Estudo da Escola Nova* — São Paulo — Edições Melhoramentos — s.d.

3) Carneiro Leão — *Panorama sociologique du Brésil* — PUF — Paris, 1953 (Contém dois capítulos consagrados ao problema da educação).

4) A reforma de Fernando de Azevedo é analisada no seu livro: *Novos Caminhos e Novos Fins a Nova Política de Educação no Brasil, Subsídios para uma História de Quatro Anos* — Edições Melhoramentos — São Paulo — s.d. A de Anísio Teixeira é analisada no seu: *Educação para a Democracia, Introdução à Administração Educacional* — José Olympio — Rio, 1936. O MEC publicou uma bibliografia crítica de sua obra.

5) *Educação e Desenvolvimento Econômico, Relatório Brasileiro* — Rio, 1962, que pode ser completado pelas estatísticas, já um pouco desatualizadas, de *L'Analphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle* — Unesco — Paris, 1957. Para o Estado de Pernambuco, ver o relatório de A. C. Gonçalves, publicado no primeiro caderno de *Região e Educação* — 1961 — pgs. 35ss, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco.

6) J. Lambert — *Les Deux Brésils* — Plon — Paris, 1953, particularmente os capítulos consagrados ao crescimento demográfico e à instrução pública.

7) Cf. Anísio Teixeira — *A Educação não é um privilégio* — José Olympio — Rio, 1957.

8) C. B. Silva — *Educação e Desenvolvimento Nacional* — ISEB — Rio, 1957.

9) Número especial de *Peuple et Culture*, consagrado à planificação e educação popular — Paris, 1961. Ver também o *Manifeste pour une civilisation solidaire*, do Pe. Lebrét o.p. — Éditions Sociales — o qual aliás conhece muito bem o Recife, pois fez um plano de desenvolvimento para região.

A pedagogia comparativa faz também parte da planificação, integrando nosso pensamento pedagógico numa perspectiva mundial que nos imporá certas prioridades. Compreender os problemas duma outra região é pôr à prova sua capacidade de universalização.

10) P. Juvigny — *Pour l'égalité devant l'éducation* — Unesco — Paris, 1962, e as numerosas declarações do nôvo diretor da Unesco, Dr. Mabeu, a propósito da campanha mundial da Unesco contra o analfabetismo.

11) Celso Furtado — *A pré-Revolução Brasileira* — Fundo de Cultura — Rio, 1962. Josué de Castro (autor de *Geopolítica da Fome*, professor da Universidade do Recife e, atualmente, embaixador do Brasil junto às instituições internacionais de Genebra) também consagrou um estudo ao problema da situação revolucionária brasileira na revista *Esprit* — 1962 — n.º 9, pgs. 312-325.

12) N. W. Sodré — *Quem é o povo no Brasil?* — Civilização Brasileira — Rio, 1962.

13) F. Julião — *Que são as Ligas Camponesas* — ibidem — Rio, 1962.

14) Celso Furtado — *O Nordeste no processo revolucionário do Brasil*, na revista *Senhor* — Rio, 1963 — n.º 47, pgs. 10ss.

15) A SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) é um órgão federal, dirigido por Celso Furtado desde a sua criação, e que tem por finalidade coordenar o desenvolvimento do conjunto desta região. Para uma apreciação moderada de seus projetos e de suas realizações ver C. Eckenstein, numa série de artigos saídos na *NZZ* e reproduzidos na *Swiss Review of World Affairs*, de Zurich, dez. 62 — jan. 63.

16) J. Viazey ressaltou admiravelmente êsses novos aspectos do papel social da educação na sua introdução ao número especial da *Revue Internationale des Sciences Sociales* — Unesco — Paris, 1962, n.º 4, número consagrado justamente aos *Aspects Économiques de l'éducation*. Ver também o estudo de J. Laurea sobre *Las bases economicas de la educación en América Latina* — *Cuadernos* — Paris, 1962, n.º 65, pgs. 25ss.

17) Paulo Freire — *A escola primária brasileira* — in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* — Rio, 1958, pgs. 87ss.

18) Paulo Freire lançou as bases teóricas da sua ação em *Educação e Atualidade Brasileira* —

Recife, 1959; em *A propósito de uma administração* — Recife, 1961. Em numerosos artigos do Boletim do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife êle expôs os objetivos e os resultados desse movimento. Ver também meu artigo *L'Université de Recife veut aussi éduquer les masses* — *Journal de Genève*, — 29 de setembro de 1962.

19) Uma comparação com a situação africana pode ser estabelecida baseada no estudo de W. A. Lewis *L'éducation et le développement économique*, publicado em *Aspects économiques de l'éducation*, pgs. 737ss.

20) M. T. Nunes — *Ensino secundário e sociedade brasileira* — ISEB — Rio, 1962. Um número especial da revista *Anhembi*, São Paulo, junho de 1960, discute a reforma educativa em curso.

21) Op. cit., pgs 36ss.

22) *Les Universités Populaires en Suisse* — Zurich, 1962.

23) C. Benson — *Les méthodes d'enseignement et leur cout: la productivité des systèmes d'enseignement actuels* pgs 727ss.

(Traduzido do francês por Juracy Andrade)

RESUMÉ

VOICI UN RAPPORT d'observations scientifiques de voyage à travers le Brésil. L'auteur rappelle d'abord les expériences pédagogiques du passé et expose les nouvelles, les expériences modernes dans le domaine de l'éducation populaire et de l'alphabétisation. Il étudie la situation brésilienne, c'est à dire, d'un pays en développement plein de dénivellements, avec les contradictions qui en découlent, spécialement du point de vue de l'éducation. Il montre le phénomène de la progressive politisation des masses suivie d'un intérêt chaque fois plus grand pour ce qui regarde la culture, ainsi que les efforts de démocratisation de celle-ci. Tout cela est fondé sur des données solides et des statistiques. Il présente en particulier, les expériences de l'École

Parque, de Salvador; de la campagne "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" (la lecture pour ceux qui vont nu-pieds), de la Mairie de Natal; du MCP, de Recife; des CPSs; de M. Paulo Freire (Service d'Extension Culturelle de l'Université de Recife); et des Écoles Radiophoniques du diocèse de Natal. Il souligne l'action du INEP (Ministère d'Éducation et Culture). Il montre la nécessité de l'intérêt et de l'attention des pédagogues européens (l'auteur est lui même) pour ces expériences pédagogiques du Tiers-Monde (bien que la situation de l'Europe soit complètement différente), afin d'intégrer la pensée pédagogique européenne dans une perspective mondiale et de tester sa capacité d'universalisation.

ABSTRACT

THE AUTHOR presents a report of his observations on a recent tour to Brazil. He reviews a number of pedagogical experiences held in the past and compares them to some quite new and modern ones actually being carried on in the field of literacy teaching. Brazilian condition as a developing nation is studied from the viewpoint of its many and varied socio-cultural contradictions and with a view to an educational policy. The increasing political conscience of the masses and the subsequent appetite on the part of the Brazilian people for more culture are shown as phenomena whose origin is to be sought for in the process of democratization of culture now going on in Brazil. The author bases his conclusions on statistical data he has gathered in his tour. Special reference

is made to experiences such as *Escola Parque*, in Salvador, State of Bahia; *De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler* (Reading Can Also Be Learned On Bare Feet), in Natal, State of Rio Grande do Norte; the C. P. C.'s (Centers of Popular Culture); Prof. Paulo Freire's work ahead of the Cultural Extension Division of the University of Recife; and finally the radio schools in Natal.

According to the author's opinion (he is Swiss born), European teaching authorities should acquaint themselves with such educational projects actually being conducted in the so-called Third World, even though the European situation is completely different. This might prove to be excellent grounds on which to test European teaching philosophies' capacity to universalization.

JURACY ANDRADE

João XXIII, ou a Igreja que muda

NUNCA, NOS TEMPOS MODERNOS, um Papa despertou uma tal onda de simpatia, como aconteceu com João XXIII, o Papa recém-falecido. Tem-se a impressão de que se volta aos tempos mais obscuros, mas também mais religiosos e menos políticos, da Igreja Católica, quando o bispo de Roma era olhado e sentido muito mais como o pai da sua comunidade e o pastor do seu rebanho do que como um soberano ou um grande chefe político.

O edito de Milão (313 d. C.), do imperador Constantino, veio comprometer e estragar essa situação autenticamente religiosa. A religião cristã deixou de ser (praticamente) a religião universal que era na intenção e na pregação de Jesus Cristo, para ser a religião do Império Romano, depois a religião dos francos, da Europa, do Ocidente... Os governantes acharam-se com pleno direito de interferir nas questões religiosas (e, frequentemente, eram para tal solicitados pelas autoridades da Igreja), e os papas e autoridades religiosas acharam-se igualmente com direito de dar palpites e de interferir nas questões políticas e profanas. Essa situação dúbia e ambígua perdura até os nossos dias, mas somos autorizados a acreditar numa mudança ou no co-

mêço de uma mudança, não somente pelas palavras de João XXIII mas, sobretudo, pelas suas atitudes. É o que pretendemos estudar neste trabalho.

Entre as muitas declarações sinceras ou hipócritas, desprenvenidas ou tendenciosas, que se seguiram à morte do papa, tomemos uma, sintomática da reação de certos setores diante desse esboço de mudança. No *Jornal do Commercio*, do Recife, de 6 de junho de 1963, um colunista que se assina L.T.P. escreve, entre outras coisas, o seguinte: "Quando os futuros historiadores analisarem a vida da Igreja em nossos dias, porém estudando-a sem a influência das paixões hoje em choque, chegarão provavelmente à conclusão de que João XXIII tornou-se vítima de sua própria bondade. ...os comunistas adotaram nos últimos tempos uma nova tática em relação ao Papado, exaltando cada pronunciamento do Sumo Pontífice em prol da paz... Essa tática, contudo, não foi adotada ao acaso e tem o precioso objetivo de confundir os espíritos, criando a impressão de que Roma e Moscou têm agora os mesmos fins em vista... Para a exploração comunista contribuiu também o fato de que o falecido Pontífice, levado por sua natural bondade a julgar os outros

por si mesmo, confiando em qualquer aparência de boa vontade, tomou atitudes de cujo acêrto se pode discutir, como a audiência de Alexei Adjubei, da qual os comunistas italianos se beneficiaram extraordinariamente, conseguindo 26 novas cadeiras na Câmara dos Deputados, nas eleições de 28 e 29 de abril... Antes que tal situação atingisse limites imprevisíveis, Deus julgou oportuno chamar a si o seu servo e dar-lhe a recompensa..." (1) Como estamos vendo, é um pito *post mortem* em regra que o L.T.P. passa no falecido Papa, chega a achar a sua morte oportuna e como que um castigo, camuflado de recompensa, pelas suas trelas, sobretudo por não haver levado em consideração as conveniências eleitorais da *Democrazia Cristiana*. Insurge-se sobretudo o nosso colunista contra as atitudes de abertura, de fraternidade, tomadas por João XXIII, como a audiência concedida ao genro e à filha de Krushev, as negociações diplomáticas com países do mundo comunista.

Os setores que se insurgiram aberta ou veladamente contra os atos de paz e fraternidade de João XXIII foram justamente aquêles que desejam que a Igreja já continui embrenhada nas intrigas políticas, na guerra fria, na defesa da "civilização ocidental". Não se trata, não é minha intenção neste trabalho, de mostrar que o Papa deve deixar a direita e passar para a esquerda, nem que João XXIII tenha feito isto. Se estou exaltando o fato do Papa ter agido apoliticamente, não posso valorar e estudar a sua obra em termos políticos. Direita e esquerda são posições políticas. Seria inverídico e talvez mesmo hipócrita dizer-se que João XXIII to-

mou uma posição *de esquerda* quando recebeu em audiência privada o snr. Alexei Adjubei e espôsa, e tomou uma posição *de direita* quando recebeu Sua Majestade Britânica ou outra qualquer personalidade ocidental. Seria o mesmo que responsabilizar o Papa pelas vitórias do Partido Comunista Italiano nas eleições de abril último, como se o papel do Papa fôsse o de ser cabo eleitoral da *Democrazia Cristiana* ou mosqueteiro contra o comunismo. Mais sincero seria, no caso, reconhecer os fracassos e o esvaziamento de um partido político italiano, político como qualquer outro, que acontece ter se enfeitado com o apelido de *cristão*, para comprometer consigo a Igreja e a religião, na defesa dos privilégios das classes dominantes, no velho estilo. Ora, João XXIII, embora em muitos pontos ainda estivesse preso aos esquemas do passado, pois é difícil romper de vez com tradições multisseculares, iniciou um movimento de desmascaramento dêste e de muitos outros vigarismos. Julgando ser isto não um movimento de autenticidade religiosa e eclesial, mas uma atitude individual de João XXIII, homem de origem camponesa e ex-sargento do exército italiano, muitos se regozijaram com o seu desaparecimento: "Antes que tal situação atingisse limites imprevisíveis, Deus julgou oportuno chamar a si o seu servo..." (1).

Como dizia no comêço, não são os escritos de João XXIII, sobretudo as suas encíclicas de mais ampla repercussão, que indicam êsse esbôço de mudança. As suas encíclicas são documentos, no

estilo e no conteúdo, tradicionais, apenas aqui e ali matizando ou reforçando um pouco mais certas posições dos seus precededores, de Leão XIII para cá. Algumas passagens dessas encíclicas contêm posições mais novas e mais abertas, dessas eu cito algumas mais adiante.

Na *Mater et Magistra*, datada de 15 de maio de 1961, João XXIII recorda as encíclicas anteriores que trataram de assuntos econômico-sociais, a *Rerum Novarum*, de Leão XIII, a *Quadragesimo Anno*, de Pio XI, e ainda a rádio-mensagem de Pio XII, de 1.º de junho de 1941. Mantém as mesmas posições de defesa da prioridade da iniciativa privada e do papel suplementar do Estado, ampliando por outro lado a crítica às injustiças econômico-sociais existentes no plano das nações e no plano mundial e a condenação da corrida armamentista. Propõe uma participação equitativa nas riquezas, a generalização e a democratização do tão falado direito de propriedade. As diretrizes da encíclica estão, em geral, numa linha reformista e neo-capitalista.

Aliás é muito discutível a chamada doutrina social da Igreja (não porque está numa linha neo-capitalista, mas em qualquer linha que esteja). A doutrina específica da Igreja é uma doutrina religiosa. A Igreja pode e deve dar diretrizes religiosas e morais para o comportamento dos cristãos face aos problemas do mundo, sociais inclusive, diretrizes, friso, especificamente religiosas. Isso não chega a constituir uma doutrina social nem é papel da Igreja criar sistemas sociais, nem doutrinas sociais, econômicas ou políticas.

Destacamos na *Mater et Magistra* o seguinte trecho, que reconhece e mos-

tra simpatia pelo fenômeno universal da socialização: “A socialização é também fruto e expressão da tendência natural, dificilmente controlável, pela qual os homens se reúnem espontaneamente em sociedade ao tratar-se da obtenção dos bens que desejam e que superam a capacidade dos indivíduos em particular. Em virtude dessa tendência, sobretudo nos últimos tempos, surgiram em tôda parte grupos, associações e institutos com fins econômicos e sociais, culturais e recreativos, esportivos, profissionais e políticos, tanto no plano estritamente nacional como no plano mundial. Ninguém põe em dúvida que dêsse desenvolvimento da socialização decorrem grandes vantagens. Com efeito, torna viável a satisfação de muitos direitos da pessoa, sobretudo nas questões econômico-sociais, como principalmente os referentes ao sustento da vida, ao tratamento da saúde, à elevação do nível cultural, à formação profissional mais adequada, à habitação, ao trabalho, a um repouso conveniente e a uma honesta recreação. Além disso, a organização cada vez mais perfeita dos meios modernos de difusão do pensamento — como a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão — permite aos homens, em qualquer parte do mundo, estarem como que presentes aos acontecimentos, embora separados por grandes distâncias” (2). Por outro lado a encíclica mantém a concepção tradicional de que o socialismo é uma distorção. Mas da mesma maneira que a Igreja repudiou e depois aceitou a democracia, repudiou e depois aceitou a república, terminará por aceitar o socialismo. O texto acima citado já é uma abertura.

Finalmente a encíclica *Pacem in Ter-*

ris, datada de 11 de abril de 1963, dedica-se sobretudo ao problema da paz e da convivência fraterna entre os povos, às relações entre os homens, entre os homens e os poderes públicos, entre os Estados e, por fim, à comunidade mundial. Contém a condenação peremptória do racismo, do colonialismo, da corrida armamentista, do imperialismo, da discriminação entre classes sociais por parte dos poderes públicos, das restrições à liberdade. Destacamos o seguinte: "... cumpre não identificar falsas idéias filosóficas sobre a natureza, a origem e o fim do universo e do homem, com movimentos históricos de finalidade econômica, social, cultural ou política, embora tais movimentos encontrem nessas idéias filosóficas a sua origem e inspiração. A doutrina, uma vez formulada, é aquilo que é, mas um movimento, mergulhado como está em situações históricas em contínuo devir, não pode deixar de lhes sofrer o influxo e, portanto, é suscetível de alterações profundas. De resto, quem ousará negar que nesses movimentos, na medida em que concordam com as normas da reta razão e interpretam as justas aspirações humanas, não possa haver elementos positivos dignos de aprovação? Pode, por conseguinte, acontecer que encontros de ordem prática, considerados até agora inúteis para ambos os lados, sejam hoje ou possam vir a ser amanhã verdadeiramente frutuosos." (3).

Muito mais do que as encíclicas de João XXIII, os seus atos, sobretudo a convocação do concílio ecumênico, indicam uma mudança na linha seguida pelos últimos Papas e na tradicional atitude da Igreja de pôr o seu prestígio a favor de uma política e de não respei-

tar a distinção feita por Jesus Cristo entre o sacro e o profano.

A convocação de um concílio, ou outra maneira qualquer de promover reformas, tornava-se cada dia mais urgente, devido à quantidade de problemas pendentes que se acumulavam sem solução. As tensões dentro da Igreja, por causa desses problemas, cresciam dia a dia, uns católicos acusando os outros de heresia, outros abandonando a Igreja, as autoridades romanas exigindo rigidamente a manutenção de leis e cânones impossíveis. Destacava-se sobretudo a questão da liturgia, intimamente ligada ao culto divino, aos sacramentos, à Missa, à pregação. Era impossível continuar apresentando aos fiéis cerimônias arcaicas e esotéricas, acompanhadas de uma língua morta e sem nenhuma ligação com a realidade do nosso tempo e dos nossos países. Já desde o século passado começara o movimento litúrgico, pela renovação da liturgia, na França e na Alemanha, mas em muitos meios este movimento adquirira um caráter puramente arqueológico. Onde adquiriu caráter mais vital e mais engajado, exigindo mudanças inadiáveis, foi barrado pela rigidez do Direito Canônico e pela incompreensão das autoridades romanas.

Muitos outros problemas de ordem estritamente religiosa se apresentavam ao Papa, e João XXIII convocando o concílio Vaticano II, mostrou que queria dedicar-se à solução das questões religiosas que permaneciam sem solução enquanto se cuidava de questões políticas e profanas.

Outro aspecto novo e também especificamente religioso é o fato do Papa

haver convocado para o concílio, como observadores, representantes de confissões cristãs não ligadas a Roma. O fato da divisão do cristianismo é dos mais graves e lamentáveis e foi causado direta e principalmente por motivos políticos e não doutrinários, consequência da mistura e confusão do sacro e do profano.

O concílio ainda não terminou. Suspenso com a morte de João XXIII, será novamente convocado conforme deliberação do novo Papa. Mas o fato de ter sido convocado, o fato de ter sido convocado com representantes não católicos, o fato de João XXIII ter-se engajado pessoalmente na solução dos grandes problemas religiosos que se apresentam à Igreja na nossa época, é um indício de que a Igreja começa a concentrar-se no seu campo específico, no campo do sacro, do religioso. E não somente a Igreja quer concentrar-se no seu campo próprio, mas quer renovar e libertar a religião da letra morta e sem sentido de cânones superados.

Outra atitude do falecido Papa e que merece registro é o esforço de estabelecer relações normais com os países do mundo comunista e socialista. João XXIII iniciou auspiciosamente esse esforço entabulando negociações com a União Soviética, com a Hungria e com a Polônia, com a finalidade inicial de resolver questões do interesse tanto da Igreja quanto destes países, mas também com o objetivo muito mais vasto e mais completo de manter no futuro relações amistosas com os governos respectivos. Tratava-se, nesses primeiros contactos, sobretudo da libertação de prisioneiros, principalmente bispos como o cardinal Mindszenty, da Hungria.

São questões delicadas e que exigem, de parte a parte, largueza, tolerância e compreensão. Por exemplo, a acusação feita contra inúmeros bispos, padres e leigos, de colaboração com os nazistas durante a última guerra, é uma acusação que, em muitos casos, tem fundamento. Tomemos o caso da França (“democrática, ocidental e cristã”): em 1945, depois da libertação, exigia-se o afastamento de nada menos de 33 bispos. O falecido Papa, que naquela época era núncio apostólico em Paris, tratou longamente do caso com o governo francês, chegando-se finalmente à conclusão de que apenas três bispos seriam afastados. Compreende-se que governos comunistas, e que não tinham para dialogar um homem como o cardinal Roncalli, e que eram abertamente hostilizados pela Igreja, tenham agido com mais rigor e menos consideração. E note-se que não foram processados e encarcerados apenas bispos católicos, muitos ex-combatentes da resistência e até membros do Partido Comunista sofreram essas penas.

Essa atitude de João XXIII, de diálogo com o mundo comunista e socialista, é de suma importância e está na linha de mudança de que falamos. Jesus Cristo mandou que seus apóstolos pregassem a Boa Nova a todos os povos, por toda a terra (4) e não consta que, nem mesmo os copistas mais distraídos hajam acrescentado em algum manuscrito: “menos aos povos dos países comunistas e socialistas”. O diálogo e a abertura, iniciados por João XXIII, estão bem dentro da missão apostólica do Papa e da Igreja, e só constituem novidade e motivo de escândalo para os que se obstinam em ver na Igreja e na

religião católica uma superestrutura ou uma escora do mundo capitalista.

Ora, a missão da Igreja não é sustentar nem escorar mundo nenhum, nem capitalista nem socialista, nem ocidental, nem oriental, nem branco, nem preto, nem amarelo. A missão da Igreja é pregar o Evangelho a todos os povos, por tôda a terra, conforme mandato expresso de Jesus Cristo (4). Recusar o diálogo e as relações com os países comunistas, por causa de melindres e susceptibilidades políticas e "ocidentais", é trair o Cristo, é trocar o amor que êle pregou pelo ódio gerado pelas intrigas políticas.

Quando Jesus Cristo deixou bem claro, pelo seu procedimento e pelas suas declarações, que sua missão não era libertar politicamente Israel do jugo do imperialismo romano, e sim fundar um Reino espiritual e extraterreno, embora incarnado e visível na sua Igreja, êle estabeleceu um ponto essencial da sua religião. A declaração mais clara e peremptória de Jesus é a que registra o evangelho de São João, no capítulo 18, versículo 36: "O meu Reino não é deste mundo. Se o meu Reino fôsse dêste mundo os meus servidores teriam combatido para que Eu não fôsse entregue aos judeus. Mas o meu Reino não é daqui" (5). Aí Jesus Cristo declara, sem subterfúgios e distinções escolásticas, que o seu Reino, o Reino cujo advento êle pregava, é de caráter extraterreno e que não pode portanto ser defendido por espadas, por armas, pela força bruta, pela coação. !!!?

Ao longo de tôda a história do

cristianismo viram-se padres, bispos, Papas e simples cristãos, empunharem a espada, usarem as fogueiras e, mais recentemente, apelarem para a indústria bélica ocidental, no afã de defenderem o Reino de Deus. Histórica e multiseular ironia. Ironia tanto maior e mais trágica quando constatamos que, na maioria dos casos, não é o Reino de Cristo que pretensamente defendem, mas posições e situações profanas e temporais, privilégios pessoais.

A distinção entre o domínio do sacro e o domínio do profano data do advento e da pregação de Jesus Cristo. Os antigos — hindus, egípcios, povos semitas, etc. — não faziam grande diferença entre filosofia, religião e política. Os conceitos filosóficos misturavam-se aos religiosos e a expansão do domínio político era a expansão da religião. Para os israelitas Deus era o seu rei, a lei de Moisés era o seu código religioso e civil, seu ideal religioso e patriótico era dilatar as fronteiras do Reino de Deus, esmagando os idólatras. Por isso Jesus Cristo encontrou tanta dificuldade na sua pregação do Reino de Deus, que êles só entendiam no sentido político e religioso ao mesmo tempo, e Cristo pregava no sentido puramente religioso.

Essa mistura e confusão entre a religião e o Estado, entre o sacro e o profano, trouxe sempre graves inconvenientes: duplicidade de poderes, mútua corrupção, a aberração de obrigar o povo, pela força, a seguir essa ou aquela religião, etc.

Durante a lenta decadência de Israel, após Davi, e depois da sua destruição como país, com o exílio e a dispersão, a concepção religiosa dos hebreus foi-se purificando e foi-se preparando a con-

"puro modo eterno e atemporal de encarar a vida terrena, que é, na realidade, a coisa mais sagrada"

cepção religiosa de Jesus Cristo e do Nôvo Testamento, concepção religiosa pura, sem mistura de política, com plena distinção entre o político e o religioso, entre o profano e o sacro. Pouco a pouco, numa lenta mas constante evolução, os profetas e homens religiosos de Israel foram se convencendo dos inconvenientes da mistura e da confusão entre a religião e o Estado e o povo de Israel, e formando uma nova mentalidade religiosa, inédita para a época, de um Israel espiritual, de uma religião de Javé universal e não prêsca e restrita ao povo hebreu, a Jerusalém, ao Templo.

A mensagem de Cristo representa um grande progresso e uma grande purificação no conceito antigo de religião. Pela primeira vez na história um profeta, um fundador de religião, se propunha pregar uma religião universal e levava essa pregação às suas últimas consequências. Os profetas mais avançados, como Isaías, apesar de vislumbrarem o caráter universal da religião do futuro, ainda estão cheios de nacionalismo religioso. Amós, Oséias, Isaías, em várias passagens, já têm bastante clareza quanto ao universalismo e ao caráter religioso, sacral, apolítico, da religião e do culto de Javé, mas nenhum levou a pregação universalista às últimas consequências práticas.

Temos expressamente nos textos sacros do Nôvo Testamento uma religião universalista e espiritual que, conforme a pregação do seu fundador e a sua primitiva tendência e impulso, deveria incarnar-se em tôdas as culturas, em todos os povos, em tôdas as línguas, em todos os países, e não formar civilizações ou impor civilizações. Nos textos bíblicos estão bem definidos os campos

do sacro e do profano. A Deus o que é de Deus, a César o que é de César (6). O Reino de Cristo não é dêste mundo (5). A Igreja e a Cidade são soberanas, cada uma no seu domínio, conforme a célebre expressão de Leão XIII: "utraque est in suo genere maxima" (7).

O imperador Constantino inaugurou, com o edito de Milão, a longa série, ainda não terminada, dos regimes que se servem da Igreja sob o pretexto de servi-la. Foi instaurado então o clericalismo político ou a política clerical, que até hoje se mantém firme e impávida, tendo evoluído em certos setores do clero para um autêntico gorilismo clerical. Daí em diante os interesses, mesmo profanos, do clero serão defendidos em nome de Cristo, e na sua defesa serão usados todos os meios de que dispõem as classes sociais dominantes. O ideal de encarnação e de engajamento da Igreja no mundo será abandonado por um ideal de tomada de posse do mundo, do profano, pela Igreja, e de colocação desta como sustentáculo da ordem mundana e profana. Só mesmo com muita sutileza metafísica e muitas distinções escolásticas, poderão ser distinguidas, daí em diante, a ordem sacral e a ordem profana, os regimes pseudo-cristãos e a Igreja estão emaranhados.

Praticamente a Igreja só se tem desenvolvido e criado raízes lá onde consegue destruir as culturas pré-existentes e substituí-las pela cultura européia: nas Américas, por exemplo. Devemos reconhecer objetivamente que a expansão da fé católica tem se baseado na alie-

nação cultural e tem promovido essa alienação.

“Ide por todo o mundo e pregai o evangelho a tôda criatura” (4) dissera Jesus. Mas a Igreja ficou, durante tôda a Idade Média, sentada e bem instalada na Europa e no próximo oriente, e isso fêz com que se fixasse, se estratificasse, se mumificasse, em fórmulas gregas e latinas, uma verdade sem medida, dinâmica, multiforme, e que só se pode apreender em flagrantes, na realidade concreta, em movimento, na vida. As fórmulas aprisionaram a verdade em línguas e culturas mortas ou moribundas e cortaram-lhe as asas.

O humanismo do Renascimento deslocou a atenção dos estudiosos para o homem, para a natureza, para o concreto. As artes e as ciências tiveram um surto fabuloso. A Igreja, que se propusera uma missão profana ficou magoada, ressentida e, frequentemente, em posição de franca hostilidade diante do progresso autônomo do mundo moderno.

Em suma, a vontade expressa de Cristo, de instauração de um Reino religioso, espiritual, extraterreno, não foi cumprida, com tôdas as desvantagens daí decorrentes.

Uma mudança nesse estado de coisas seria grandemente vantajosa tanto para a Igreja como para os Estados. A Igreja se enquadraria, após séculos de vã tentativa de transformar a Cidade dos homens em Reino de Deus, na vontade expressa de Jesus Cristo de instauração de um Reino que não é dêste mundo. Reencontraria as suas raízes de universalidade, de catolicidade, não seria mais

da Itália, nem da França, nem do ocidente. Abrir-se-ia para ela a possibilidade de reunificação, acabando com as escandalosas divisões dentro do cristianismo. Não seria mais olhada como suporte de regimes políticos, nem de sistemas econômicos e sociais. Não seria mais responsabilizada por uma série de vigarismos cometidos em seu nome e, por que não dizer?, muitas vêzes com a sua chancela, pois não estaria mais comprometida com êsses vigarismos. Recentemente um documentário cinematográfico apresentava um nôvo clube do Rio (Tijuca Country Club, se não me engano) e os seus seletos sócios, como expoentes máximos da “civilização cristã” na Guanabara, e aparecia um padre muito bem tratado e bem nutrido benzeando aquelas sagradas instalações.

Os Estados, compenetrados do seu papel e da sua independência e autonomia, não teriam motivos para conflitos com uma Igreja, por sua vez compenetrada da sua missão sacral e religiosa e da sua autonomia e independência nesse terreno. Sem cairmos numa visão simplista e idílica, acreditando que nunca mais haveria questões entre a Igreja e a Cidade, podemos pelo menos olhar com otimismo a possibilidade de uma era com menos questões e sem falsos problemas, pelo fato de estarem delimitados e respeitados os campos de ação específicos da Igreja e da Cidade.

A Igreja cuidaria do govêrno e da direção religiosa dos seus fiéis, formaria seus padres, ensinaria a sua doutrina, administraria os sacramentos, celebraria a liturgia, pregaria a Boa Nova, santificaria os homens, etc., cumpriria, em suma, tôdas as suas obrigações e deveres na sua esfera própria, e o seu

direito, na sua esfera, não seria negado ou cerceado por nenhuma Cidade que se preze.

A Cidade, por sua vez, cuidaria do governo civil, da educação dos cidadãos, do progresso e expansão da cultura, da ciência, das artes, da saúde e bem-estar do povo, dos lazeres, da indústria, do comércio, dos transportes, da paz e da prosperidade dos homens. Desempenharia as suas funções e obrigações dentro da sua esfera própria, e o seu direito, na sua esfera, só poderia ser respeitado e acatado pela Igreja.

Quando falo de *mudança* para a Igreja, não me refiro evidentemente à mudança doutrinal nos pontos essenciais da Igreja e da religião cristã. Refiro-me à mudança de atitude da Igreja em relação aos problemas e questões profanas, mudança esta esboçada em profundidade pelo Papa João XXIII e que será certamente ampliada e continuada pelos seus sucessores. Os primeiros atos do novo Papa, dirigindo-se sem preconceitos nem distinções aos governos do ocidente e do oriente, capitalistas, socialistas, comunistas e neutros, nos levam a acreditar na consolidação e prosseguimento dessa atitude correta e apolítica. Refiro-me à mudança de uma atitude política tradicional, pró-mundo ocidental e que se diz cristão, atitude partidária e facciosa adotada, em maior ou menor grau, até bem pouco, pelas autoridades da Igreja, mudança, digo de uma atitude política para uma atitude apolítica e de cuidado específico com o religioso, sem indébita ingerência no profano, como convém à Igreja de Jesus Cristo, incarnação do Reino de Deus que não é dêste mundo, embora esteja neste mundo. (5 e 8).

O edito de Milão custou caro à Igreja e a sua revogação já tem tardado demais. A êle devemos a tumultuosa e, muitas vezes, pouco edificante e pouco religiosa história da Igreja. À medida que se embrenhava no escorregadio e ambíguo terreno da política, a Igreja perdia em universalidade e independência, em religiosidade e sacralidade. Daí os cismas, a desagregação da Igreja em mil seitas, a diminuição e perda da autoridade religiosa da Igreja, à medida que aumentava a sua autoridade e dominação políticas. Daí o espetáculo pouco convincente religiosamente do clero e mesmo do Papado na Idade Média e comêço do Renascimento. João XXIII poderá entrar para a história como o revogador, ou melhor, o denunciador do edito de Milão.

João XXIII, convocando o concílio ecumênico Vaticano II, quis mostrar que a missão da Igreja não é fazer política mas salvar os homens, ministrar a Salvação por Jesus Cristo, difundir o Reino de Deus que não é profano mas religioso, formar uma comunidade religiosa que é a antecipação da Celeste Jerusalém, comunidade que deve ser a *κοινωνία καὶ ἀγάπη* (comunidade e amor) do cristianismo primitivo e não a pseudo "civilização cristã" do Tijuca Country Club.

João XXIII abriu os braços da Igreja, já meio emperrados por uma multissecular tradição esclerosada, para tãda a humanidade, para cristãos e não cristãos. Fêz críticas mais do que contundentes à pseudo "ordem cristã" do ocidente e mostrou que da mesma maneira que a Igreja, depois de muitas restrições, aceitou a democracia burguesa, aceitou a república, aceitou enfim o

mundo saído da oficina do Renascimento, não levando mais em conta as suas origens anti-clericais e mesmo anti-cristãs, começa a aceitar o mundo socialista e comunista, a humanidade inteira afinal. Aceitar os povos e os regimes estabelecidos não significa aprovar tôdas as suas doutrinas. Se a Igreja conviveu, coexistiu, com os sistemas sociais, eco-

nômicos e políticos do escravismo, do feudalismo e do capitalismo, porque razão não poderá coexistir com o socialismo e mesmo com o comunismo? O exemplo da Polônia nos mostra que é possível essa coexistência. As atitudes do falecido Papa João XXIII nos dão essa esperança.

1) Crônica Internacional — Jornal do Commercio — Recife — 6 de junho de 1963.

2) João XXIII: Encíclica *Mater et Magistra* — Tradução publicada em suplemento d'*A Tribuna* — Recife — 26 de agosto de 1961.

3) João XXIII: Encíclica *Pacem in Terris* — Tradução da Editora Vozes — Petrópolis, 1963.

4) Cf. Mt 28, 18-20; Mc 16,15.

5) Jo 18, 36.

6) Cf. Mt 22, 18-22.

7) Leão XXIII: Encíclica *Immortale Dei* — Acta Sanctae Sedis 18 (1885), pgs. 166 e seguintes; Denzinger n.º 1866. Tradução minha: "Cada uma das duas é soberana no seu domínio". Texto completo: "Itaque Deus humani generis procurationem inter duas potestates partitus est, scilicet ecclesiasticam et civilem, alteram quidem divinis, alteram humanis rebus praepositam. Utraque est in suo genere maxima: habet utraque certos, quibus contineatur, terminos eosque sua cujusque natura causaque proxima definitos; unde aliquis velut orbis circumscribitur, in quo sua cujusque actio jure proprio versetur".

8) Cf. Jo 17, 11-16.

RESUMÉ

L'AUTEUR considère le pontificat de feu Jean XXIII comme l'esquisse et le début d'un changement radical de la façon traditionnelle dont l'Église conduit ses relations avec le monde, avec la politique et les choses profanes. Il montre comment certains milieux se sont insurgés contre ce changement et identifie ces secteurs comme ceux qui désirent que l'Église ait toujours des attitudes politiques, factieuses, tendancieuses que favorisaient beaucoup le monde capitaliste et certains partis politiques, comme la *Democrazia Cristiana* en Italie. Il analyse rapidement les encycliques principales de Jean XXIII en montrant comment elles gardent la ligne traditionnelle: identifiée avec le néo-capitalisme, mais en même temps leur progrès comme la sympathie envers le phénomène de la socialisation et la reconnaissance de la légitimité et de l'utilité d'un rapprochement entre chrétiens et mouvements politiques de gauche. Il montre com-

ment la convocation du concile oecuménique est le signe que l'Église veut traiter sérieusement des questions et des problèmes d'ordre religieux, en quittant le terrain ambigu de la politique qui n'est pas le sien. Il considère comme un événement positif pour la paix et la fraternité entre les peuples le rapprochement entre le Saint Siège et gouvernements communistes comme ceux de l'Union Soviétique, de la Pologne et de la Hongrie. La mission de l'Église c'est de dialoguer avec tous les peuples, de sanctifier tous les hommes. L'auteur rappelle comment l'histoire de l'Église a été bouleversée par l'ingérence dans le domaine politique. Il montre, appuyé sur l'autorité du Nouveau Testament et de documents ecclésiastiques, comment il doit y avoir une distinction entre le sacré, le religieux et le domaine du profane. Il montre pour l'État le maintien de cette distinction qui vient comment serait avantageux soit pour l'Église soit du Christ lui-même.

ABSTRACT

THE AUTHOR regards late Pope John XXIII's pontificate as an outline and beginning of a radical change in the Church's traditional ways of conducting its relations to political and worldly affairs. He points at the resistance aroused against this change and identifies it with the pressure put by those who are always willing to have the Church

all for a political and partisan attitude which particularly favors the cause of Capitalism and of some great parties like *Democrazia Cristiana* in Italy. He analyses the chief among Pope John's Encyclicals showing how they preserve what he calls the traditional line, that is, a policy easily identifiable with neo-capitalism, while at the same

time they present clear signs of a more progressive attitude, as for instance, a definite sympathy towards the phenomenon of socialization and the acknowledgment of the legitimacy and usefulness of an approximation between Christians and the so-called left-wing political movements. According to the author's views the Ecumenical Council is a sign that the Church is willing to consider seriously such problems as those of a religious nature while at the same time leaving the rather ambiguous terrain of political problems aside since they seem to fall outside of Christianity's main concern. He considers it good news the recent move towards a better understanding between the Holy See and such communist countries as the Soviet Union, Poland and Hungary, something that can only con-

tribute to the cause of peace and fraternity among all peoples of the world. It is the Church's office to dialogue with all peoples, to sanctify all men on earth. To that effect the author calls the reader's attention to the way the Church's history has been troubled by its undue interference in the political domain. He manages to show, basing himself on the New Testament and on a number of ecclesiastical documents, how a distinction should be clearly drawn between the sacred or religious and the profane. It is easily seen, how advantageous it would be both for the Church and for the State the keeping of this distinction which, after all, stems from Christ's teachings themselves.

PILAR GÓMEZ BEDATE

De la Semejanza entre el teatro norteamericano y el teatro español de Hoy Día

FUÉ A RAIZ de la presentación en Madrid de la compañía del Guild Theatre de Nueva York, que comenzaba su gira por Europa en 1961, cuando escribí el presente artículo en el que trataba de dar libre curso a una idea que, hacía tiempo me venía rondando y que se hizo sobremanera insistente al contemplar el desarrollo escénico de las piezas: “La piel de nuestros dientes”, de Thornton Wilder, “El Zoo de cristal”, de Tennessee Williams, y “La que hizo el milagro”, de William Gibson. Eran obras, las tres, señaladas como arquetipo y quintaesencia del moderno teatro norteamericano, fueron magistralmente dirigidas, interpretadas por actores de excepcional calidad, y su montaje había sido supervisado por los autores respectivos: nada faltó, pues, para que viésemos teatro norteamericano en su propia salsa.

Mi idea, entonces confinada al recluimiento, y que expongo aquí ahora por si a alguien interesa, se basa en la gran semejanza que existe entre el teatro a que acabo de aludir y el teatro español de hoy día. Muchas personas a quienes he hablado de ello me han contestado que nuestro teatro actual puede tener influencia francesa, inglesa,

alemana o rusa, pero que la norteamericana es la más improbable de todas.

En primer lugar, yo no digo que existiera dicha influencia, pues demostrarlo cumplidamente si así lo dijese sería tarea laboriosa y completamente desproporcionada al fin pretendido — que las influencias son dignas de ser tomadas en cuenta en la medida en que lo influenciado es transcendente — sino que parecen muy probables.

En segundo lugar, señalo, y ésto lo afirmo categóricamente, el gran parecido que existe entre ambos teatros porque éste es un hecho evidente e indiscutible.

Tanto “El Zoo de cristal” como “La piel de nuestros dientes” son piezas, la primera sobre todo, ya hace tiempo conocidas en España, donde han sido ampliamente difundidas por representaciones y lecturas teatrales que unas veces han estado a cargo de compañías profesionales y otras de teatros de ensayo universitarios o grupos de aficionados. Junto a ellas, y gozando de la misma popularidad — muchas veces debida a sus versiones cinematográficas — en círculos más o menos picados de intelectuales han mantenido, mantienen y seguirán mante-

niendo su cartel obras de Tennessee Williams tales como: "Un tranvía llamado Deseo", "La gata sobre el tejado de zinc", "Verano y Humo", "La caída de Orfeo" (que fué representada en Madrid por aquel entonces); algunas obras de Arthur Miller como "La muerte de un viajante", "Todos son mis hijos", "Las brujas de Salem"; obras de William Saroyan como "La hermosa gente" y "Mi corazón está en las montañas"; de Thornton Wilder — además de la ya citada "Piel de nuestros dientes" — "Nuestra ciudad"; y, de William Faulkner, "Requiem por una mujer". Obras a las que hay que añadir gran parte de la producción de Eugene O'Neill, de la que existen traducciones españolas desde los años treinta, cuyo "Largo viaje hacia la noche" fué montado en el Teatro Lara durante la temporada a que me he referido al principio.

Pues bien, entre el conjunto de la obra de los autores a quienes acabo de citar y el conjunto del teatro español de hoy hay una serie tal de afinidades que parece demasiado ingenuo calificarlas de casuales.

Estas afinidades pueden clasificarse en tres grupos: de técnica, de temas y de personajes.

El parecido técnico es, de los tres, el más claro y extendido, hasta el punto de que apenas hay ya obra de teatro no moldeada según la manera que se ha hecho consustancial con el teatro norteamericano moderno. Manera que Tennessee Williams resume y sintetiza en las indicaciones que hace sobre el modo — en que ha de ser montada su obra "Verano y Humo", en el prefacio de la misma. Dice así:

"Debe de hacerse todo o posible por dar una calidad de fluida continuidad a la sucesión de las escenas. No debe haber telón más que para el entreacto, las otras divisiones de la obra deben ser logradas mediante cambios en la iluminación.

Finalmente existe la cuestión de la música: debe haber un tema básico que se repita a lo largo de la obra y en los momentos que ya han sido expresamente marcados en las instrucciones".

Esta "fluida calidad de continuidad" que T. Williams pide para su obra no es exclusivamente su deseo personal sino que es común a todos los autores del teatro norteamericano actual que, en su rivalidad con el cinematógrafo se inspira en él en la misma medida en que el cine de los primeros tiempos se inspiró en el teatro, y busca, en la aproximación de la construcción esa apariencia de realidad en el desarrollo de los acontecimientos que tan querida es al público de nuestros días. Los escenarios simultáneos y el manejo de las luces que ilumina alternativamente una sola porción del escenario, los rápidos oscuros, consiguen en el teatro el mismo efecto de rápido cambio en el tiempo y en el espacio que en el cine se logra con el movimiento de la cámara de un decorado a otro. También la influencia cinematográfica ha determinado el uso del fondo musical que, sobre todo Tennessee Williams pero también los demás autores, utilizan tan profusamente en todas sus obras. Y precisamente refiriéndose a ello, y en curiosa coincidencia con las palabras de T. Williams arriba citadas, encontramos las siguientes instrucciones de Alfonso Sastre en su prólogo a "La Cornada":

"Se llama la atención sobre la importancia de la grabación sonora (viento, lluvia, truenos, clarines, timbales) que ha de ser casi el personaje central del prólogo".

Efectivamente, el montaje musical es tan importante para Sastre como para T. Williams y, como en él, en Sastre realiza la misma función de provocador de los estados de ánimo de los personajes, de creador de un climax: el Tórrero de "La Cornada" se estremece cada vez que oye tocar las campanas, siente el miedo subir a medida que la lluvia arrecia. Así también en "El pan de todos" la lluvia cae incesantemente durante toda la obra (y su ruido envuelve la obra del mismo modo que el ruido de los tambores no abandona un momento al Emperador Jones en su peregrinación solitaria) y finalmente debe empapar el cuerpo de David, y a Marta inclinada sobre él, en clara promesa de fertilidad. Aquí, la lluvia es símbolo y acompañamiento de la acción a la que proporciona un fondo de tristeza y aunque no sea propiamente música es asimilable a ella y entra de lleno en el campo de efecto sonoros. Estrictamente musical es el leitmotiv de "Ana Kleiber" la canción "M'selle de Paris" (el "basic theme" a que se refiere Tenesse Williams; musicales son también los simbólicos trinos de los pájaros que Buero Vallejo utiliza como refuerzo y explicación de la romántica personalidad de Adela, la protagonista de "Las cartas boca abajo").

Pero, hablando de lluvia, hay que hablar del clima atmosférico, elemento muy querido por los autores americanos a que nos referimos y que se repite en calidad de "vedette" a lo largo de toda la obra del Sr. Sastre. En "El pan de todos" hemos señalado la lluvia y en "La Cornada" la lluvia y la tormenta; pues bien, en "La sangre de Dios" tenemos el viento — ese viento que debió de

soplar cuando los profetas del Antiguo Testamento hablaban con Dios, que precedía a las grandes revelaciones; — en "El Cuervo" es la nieve y el viento — la nieve que borra los caminos y nos oculta nuestras propias pisadas, que hace las noches propicias para los cuentos de terror y las apariciones fantasmales; — En "La Mordaza" y en "Muerte en el barrio" es el calor y, en estas dos obras, el calor tiene mucha más categoría que la de un simple acompañante de la acción, mucha más: es el "fatum" de estas tragedias, la excusa de las pasiones, el móvil que las ordena. Y es el mismo calor que hace bañarse continuamente a Blanche du Bois y a dar vueltas al ventilador durante todo el tiempo de "Un tranvía llamado Deseo", y resbalar goterones de sudor por la frente de los hombres que juegan al bridge; es el calor que, en "Deseo bajo los olmos" empuja a Eben a desnudarse en la noche que vá reunirlo con Abie, y que hace decir a ésta:

— "¿Verdad que es sol es fuerte y caliente? se siente como quema la tierra, la naturaleza... haciendo crecer las cosas... cada vez más... abrándonos por dentro... dándonos deseo de ser otra cosa... hasta que nos sentimos unidos a esa otra cosa... y la hacemos nuestra pero al mismo tiempo nos posee" (parte II, sc I).

Es el mismo calor que llena de tristes presagios a la Madre de "La Mordaza":

— "Es malo el verano. Es cuando se cometen los crímenes. Cuando los hombres sacan sus navajas por nada y corre la sangre. Todos los crímenes ocurren en verano. La sangre de los hombres arde y no puede pensar... y, luego, en el invierno, cuando piensan en lo que hicieron, no lo comprenden".

El calor, en efecto, no deja dormir a

Luisa, instiga a Krappo al asesinato y, más tarde, a sus hijos a acusarle del crimen.

También en "Muerte en el barrio" el calor juega el papel de Destino. Dice Torrente Ballester que si se preguntase a Sastre porque el Comisario de dicha obra renuncia a seguir sus investigaciones respondería: "Porque ha comprendido que el crimen se cometió bajo los efectos del calor, es decir, que los asesinos carecían de libertad por ser víctimas de un determinismo climatológico" Efectivamente, el final de "Muerte en el barrio" no deja lugar a dudas:

Comisario: "Hacía demasiado calor"

Pedro: "Sí, mucho (se oye un trueno lejano) ¿No le digo: Ya está ahí (empieza a oírse el rumor de la lluvia) Um buen chaparrón. (.....) Puede que si ésto hubiera ocurrido el otro día el doctor Sanjo estuviera mas tranquilo".

Sí. Y también si, la tarde en que Alvaro, de "La Rosa tatuada" llegó a casa de Serafina hubiese sido una tarde de invierno nada hubiese sucedido entre los dos. Y, si hubiese hecho frío, el crimen pasional de "La Calle" de Elmer Rice tampoco se hubiera perpetrado.

Pero de "La Calle" hablaremos más adelante porque ahora hemos de señalar evidentes paralelismos de decorados e iluminación entre los dos teatros de que hablamos.

Recordando lo que antes hemos señalado como principal característica de la técnica teatral norteamericana echemos una ojeada al actual teatro español y nos encontraremos con que si el Sr. Buero Vallejo es gran aficionado a los

escenarios simultáneos ("Historia de una escalera", "Hoy es fiesta", "Las Meninas") y el Sr. Paso al uso de los narradores (procedimiento que antes no hemos apuntado pero que está igualmente en boga en los países de ultramar y que está en íntima relación con la voz en "off" de las producciones cinematográficas) el Sr. Sastre es un acérrimo partidario de los oscuros, de las luces movibles y de los fondos musicales. Una de sus obras: "Escuadra hacia la muerte", es una pura sucesión de rápidas secuencias: está construída en doce cuadros separados en dos grupos de seis por un descanso intermedio. Dice Torrente Ballester, hablando de esta obra, que tantos cortes impiden la continuidad en la emoción. Es muy posible pero la razón de ser de ellos es el separar los distintos momentos de una evolución psicológica que se desarrolla en una pieza de teatro cuya acción es mínima. Evidentemente, este tipo de drama íntimo, de conciencias — línea en la que está "Madrugada" de Buero Vallejo — tiene en el cine una expresión mucho más feliz y películas como "Doce hombres sin piedad" han demostrado claramente lo que la cámara, con sus primeros planos insustituibles, puede hacer en un caso semejante.

Dentro del campo de oscuros e iluminaciones hay otra obra del Sr. Sastre muy interesante y cuyo análisis un poco detallado creemos conveniente hacer a modo de ilustración. Esta obra es "Ana Kleiber", un conglomerado de reminiscencias de los procedimientos teatrales usados repetidamente por Thornton Wilder, T. Williams, así como también por W. Faulkner en su pieza "Requien por

una mujer", obra con la que también existe un gran parecido temático.

"Ana Kleiber" es una historia de amor narrada al público por El Escritor, testigo casual de su desenlace, y por el amante de Ana, que la ha sobrevivido. Este amante se llama Alfredo y, en el entierro de Ana al que asistimos al comenzar la obra, Alfredo encuentra al Escritor. La obra consiste en las alternadas narraciones con que Alfredo y el Escritor cuentan, bien el uno al otro, bien uno de ellos al público, el primero su historia y la de Ana, el segundo su historia y la de Alfredo. Esta narración es escenificada en determinados momentos claves y, para lograr la continuidad necesaria entre esos momentos y el consiguiente efecto de tiempo transcurrido, el Sr. Sastre utiliza los procedimientos luminotécnicos, verbales y dinámicos a que tan aficionados son tanto Thornton Wilder como T. Williams. Así cuando nos encontramos con que Alfredo es un personaje que constantemente intercambia los papeles de narrador y actor; con que todos los demás personajes, excepto Ana, hacen lo mismo; con que el Escritor ha aparecido desde el primer momento como figura central haciendo bien patentes cuáles son los manos que mueven las marionetas; nos encontramos con que, a medida que el Escritor habla es interrumpido cada poco por el Encargado del hotel que presencié el incidente y que no está conforme con la manera en que el escritor refiere los hechos... etc. etc. no tenemos más remedio que darnos cuenta de que tales procedimientos son la pura tentación física de la escena que pedía Artaud. El Sr. Guerrero Zamora

escribe en su "H.^a del Teatro Contemporáneo" a propósito de Th. Wilder:

"Con estas repetidas rupturas se impide la posible identificación del público con la trama de la obra y se le sitúa en un terreno lúcido".

¿De qué naturaleza son estas rupturas? Exactamente iguales a las que Alfonso Sastre utiliza en "Ana Kleiber" unos años más tarde.

Otro rasgo característico del teatro de Th. Wilder es el intento de fundir el tiempo pasado con el presente. Si recordamos el momento de "La piel de nuestros dientes" en el que el Apuntador explica a las Horas el modo en que tienen que actuar cuando llegue el momento de la representación veremos que en la obra de Sastre existe otro momento igual en forma e intención: cuando el escritor explica a Alfredo cómo ha de realizar la obra de teatro que estamos viendo sobre la historia que Alfredo le vá contando.

Igualmente el Sr. Sastre interrumpe de vez en cuando la trama de los acontecimientos por medio de dos hombres que irrumpen en escena llevando mesas y utensilios necesarios para la representación. Estos hombres, ayudantes de escena, son elementos tradicionales en el teatro chino y, según Guerrero Zamora, Th. Wilder, que vivió en China varios años, los incorporó de aquel teatro al suyo.

En cuanto a los procedimientos luminotécnicos, cualquiera que conozca el teatro de T. Williams creará estar contemplando una de sus obras si asiste a alguna de las siguientes escenas:

En determinado momento de la obra, y después de haber contemplado una tempestuosa "tête à tête" entre Alfredo y Ana, en el camerino de ésta,

Alfredo, horrorizado, se aleja silenciosamente: ...” (nadie responde. Ella tiene una mirada tristeza. Encien de un cigarrillo. Con el cigarrillo en la boca empieza a ponerse las medias mientras el proyector se apaga y aparece Alfredo en un lateral)” Y hémos aquí transportados al tiempo actual: Alfredo: “Aquella noche huí de Ana.... etc.”.

Valga este solo ejemplo por todos los casos semejantes que llenan “Ana Kleiber”.

Pasemos ahora al segundo tipo de semejanzas a que nos hemos referido al principio, y que es la semejanza de temas.

Antes aludimos de pasada a “La Calle” de Elmer Rice y ahora vamos a volver a ella con más detenimiento.

Se ha hablado mucho del parecido existente entre esta obra y la de Buero Vallejo, que fué Premio nacional de Teatro, “Historia de una escalera”. Efectivamente, ambas son la historia de las pobres gentes que viven en una pobre casa (“drama vecinal” subtitula su obra Buero, y un drama vecinal es también la pieza de Rice) y las dos tienen como decorado el espacio común y próximo a las viviendas de todos los vecinos, que en “Historia” es el portal y la escalera, y en “La Calle” la calle ante las fachadas de las casas de vecindad.

Si en “La Calle” la historia se desarrolla dentro de una unidad de tiempo clásica y la tragedia es, valga la expresión, mucho más teatral y más efectista — el crimen pasional cometido por un marido engañado — Buero Vallejo ha elegido para su obra un conflicto sordo que no por ello acusa menos el fracaso de los personajes en su búsqueda de comprensión, de amor y de dinero aunque el impacto que produce sea mucho menos directo que el conse-

guido por Rice al centrar su obra en una sola acción y un solo tiempo. Porque los vecinos de Rice son sólo el coro de la tragedia y sus conflictos existen únicamente en función de su aportación al climax de la obra, mientras que en “Historia” los vecinos son personajes que acaparan la atención con el mismo derecho que los protagonistas, y la acción, diluída entre todos, pierde fuerza inevitablemente.

“Historia de una escalera” empieza con el planteamiento del conflicto amoroso entre cuatro personas — dos hombres y dos mujeres — cada uno de ellos enamorado de quien no debía estarlo, y termina con el planteamiento del amor entre un muchacho y una muchacha, respectivamente hijos de cada uno de los matrimonios formados por los cuatro personajes iniciales indebidamente emparejados.

El amor de los muchachos emerge del fondo de fracaso colectivo de la generación anterior. ¿Van a ser ellos más felices? Probablemente no porque siguen el mismo camino de sus padres, son demasiado iguales a ellos.

En cambio el final de la calle es mucho más esperanzador porque la pareja protagonista es más lúcida y Rose renuncia, y hace renunciar a Sam, al amor en una clase de vida que ha llevado a sus padres al crimen. Si no resultase demasiado largo valdría la pena hacer un paralelo entre las últimas escenas de cada obra: en “La Calle” flota en el ambiente el terror del crimen, como en “Historia” toda la melancolía del fracaso, y las jóvenes parejas de enamorados se reúnen ante aquellos paisajes de ruinas. Pero la reacción en caso es diferente porque mientras Fer-

nando y Carmina acaban por entregarse a la ilusión de un futuro feliz, Rose y Sam, mucho más conscientes, hacen su poquito de filosofía y se dicen adios.

Pero no estamos aquí en busca de diferencias sino de semejanzas y hemos visto como el tema y la construcción de las dos obras son iguales. Es, incluso, el mismo el final que cierra el ciclo a una vida y abre el camino a otra semejante: en "La Calle", cuando Rose y Sam han desaparecido de escena hay un Hombre y una Mujer que legan buscando piso y van a instalarse en el mismo en que vivían los padres de Rose; en "Historia" un momento antes del encuentro de Carmina y Fernando, un Joven y un Señor, nuevos en la casa, bajan juntos las escaleras haciendo unos comentarios banales que nos aseguran que sus vidas van a ser las mismas que las de los personajes que están acabando las suyas.

Dentro del mismo tipo que "Historia de una escalera" está otra obra de Buero Vallejo: "Hoy es Fiesta". Es también un drama vecinal en el que las pequeñas — grandes penas de los vecinos tienen como escenario la terraza de la casa; hay también rencillas de comadres, orgullo escondido, suspicacias, amor y adolescentes.

Los personajes de Buero son seres hundidos, "aplastados por la vida contra la que unos no saben luchar y otros luchan inutilmente, son seres responsables de sí mismo y la vida es su único enemigo". Son seres tristes que al final sonríen con resignación y con esperanza, refugiándose en sus ilusiones. El Daniel de "Hoy es fiesta" cree que su mujer le perdonará después de muerta sin haber llegado a saber el pecado

que él no se ha atrevido a confesarle; Carmina y Fernando esperan, contra viento y marea, en un futuro feliz; Adela, en "Las cartas boca abajo", se refugia en el canto de los pájaros para poder seguir soñando. Pero Adela tiene una tal afinidad con las románticas y melancólicas mujeres de Tennessee Williams que merece una consideración aparte.

En cuanto al fracaso común de los personajes de Buero, en él se parecen a los del Teatro Americano. El fracaso del hombre es lo que centra la tragedia del Teatro americano: las aspiraciones no cumplidas y la violenta reacción de vergüenza del individuo, quien invariablemente pertenece a la clase media o a la clase baja que trata de elevarse.

En esta reacción violenta difieren de los personajes de Buero, pero es ahora Alfonso Sastre quien nos proporciona un tipo que tiene aspiraciones, fracasa y se desespera. Es éste el Torero de "La Cornada" Si William Loman se suicida ante la imposibilidad de tener un trabajo digno de él y de sobrevivir a éste fracaso, el Torero se clava un cuchillo en el vientre para eludir la responsabilidad de salir a la plaza y el ridículo de tener miedo. Tiene miedo de no poder llegar a ser nunca el gran torero con el que había soñado, como Willy lo tiene de no poder llegar nunca a la tierra del oro que había sido su obsesión.

Por otra parte, Sastre tiene una obra, "El pan de todos", en la que se plantea un problema igual al de Arthur Miller en "Todos son mis hijos". Empecemos por subrayar el mismo sabor de amor universal de ambos títulos.

Después: si Joe sacrifica las vidas de veinte pilotos americanos para asegurar su riqueza y la de su hijo, Juana no duda en condenar al hambre a sus compatriotas si con ello logra asegurar el porvenir suyo y el de su familia (de su hijo sobre todo). Para Sastre el hombre es tan importante como la vida pero la pregunta en ambas obras es la misma: ¿debe el individuo estar por encima de la comunidad? La respuesta es igualmente tajante: No. Lo dice Chris en "Todos son mis hijos" y lo dice David Harko en "El pan de todos". En los dos casos Joe y Juana son condenados a muerte, de la que no puede redimirles su condición de padres de los héroes.

En cuanto a los tipos que, individualmente, se corresponden con tipos del Teatro Americano he seleccionado cinco: Adela en "Las cartas boca abajo", el profesor Parthon en "La sangre de Dios" Isaías Krappo en "La mordaza", Ana Kleiber en "Ana Kleiber", y Aris en "El canto de la cigarra" de Alfonso Paso.

Antes he dicho que Adela era un tipo muy afín a las románticas y melancólicas mujeres de Tennessee Williams. Esas mujeres que pretenden ser espirituales y superiores y que viven completamente fuera de la realidad, que son criaturas cursis y egoístas, aferradas a sus sueños en los que buscan una compensación al fracaso de sus vidas. En efecto, si la Madre de "El Zoo de cristal" ha sido abandonada por su marido y lo va a ser por su hijo, si Blanche du Bois se enamoró de un hombre anormal y es más tarde abandonada por el hombre del que esperaba la salvación, si Alma no encuentra el momento exacto de su

realización, también Adela ha fracasado sentimentalmente: se casó con un hombre al que no quería para vengarse del noivo que la abandonó y — como la Madre y Blanche, como Alma — no es capaz de hacer frente a sus fracasos; lo rehuye, se refugia en sus recuerdos felices, se tortura con ellos y de ellos se alimenta, habla sin cesar del éxito que tuvo cuando era joven y sigue sin cesar las huellas de su antiguo amor con la seguridad de que aún es correspondida. Cuando se convence de su error no vuelve los ojos a la realidad que la rodea y en la que aún podría realizarse: su marido que es un hombre bueno y honrado que le pide ayuda, su hijo, su hermano. Adela es incapaz de verlos; incapaz de cambiar su enfermizo mundo por el auténtico que lo espera. Adela dice:

"Hambrienta de vida y de felicidad me he marchitado, soñando melancólicamente con un amor secreto y desgraciado que ya no podrá cumplirse... y que es, sin embargo, la única belleza de de mi pobre vida".

Y después de su fracaso rotundo como mujer, como esposa, y como madre, se acerca al balcón a oír el canto de los pájaros y, con voz de profetisa, con convicción de que su élan poético y su refinada sensibilidad la colocan, a pesar de todo, en un plano superior al de los seres que la condenan, exclama: —

— "Algo más me queda que tú (que vosotros) no puedes la vida prender, la seguridad de que la vida es una cosa espléndida y bella".

¿ Por qué? porque hay pájaros que cantan y que la comprenden. ¡Los pájaros! ellos son para Adela lo que los animales de El Zoo para Laura, lo que los "gentlemen callers" para la ma-

dre de Laura, lo que los farolillos de papel para Blanche; en resumen: la imagen de una felicidad que es irreal y trasnochada.

Ana Kleiber no es una prostituta como la Ana Christie de O'Neill o como la Temple Drake del "Requiem" de Faulkner, ella no hace comercio de su amor pero no tiene escrúpulo en entregarse a cualquier hombre y su vida es tan perdida como la de cualquiera de las otras dos. Pero las tres sons buenas, son, en el fondo, intocadas a pesar de tanta corrupción porque su espíritu es libre; y porque las tres desean salvarse tienen su oportunidad. Cada una se redime de su pasado porque en cada caso hay un hombre que llega a ver el resto de pureza que las distingue. Las tres expían sus pecados con sus sufrimientos aunque cada una sufra de un modo diferente. Y son las tres como un símbolo de la imposibilidad de corrupción completa.

En "La sangre de Dios" el Profesor Parthon ha sido destituido de su cátedra de Teodicea, a causa de sus "personales doctrinas". Retirado con su mujer y su hijo en un chalet a las afueras de la ciudad, vive recluso en sus experiencias místicas. Una noche tiene la convicción de que Dios le pide que mate a su hijo único porque es necesario que un hombre de su tiempo dé testimonio de fé, como en otro tiempo lo hizo Abraham; el Profesor se dispone a matar a su hijo y si no lo hace es porque en este caso también hay un ángel y un cordero (la novia de su hijo y el perro del profesor). Pues bien, Parthon tiene características personales que el colocan en íntima relación de parentesco con el tipo de Padre-de-familia tan frecuen-

te en la literatura norteamericana: señor de vidas y haciendas, con un mucho de patriarca bíblico, respetado y temido por todos sus hijos pero tan distante de ellos que a pesar de todo su amor mutuo no encuentran el momento exacto de la comunicación. Recuérdesse lo que sucede en "Al Este del Edén" de Steinbeck, en "Deseo bajo los olmos" de O'Neill, en "La gata sobre el tejado de zinc" de Tennessee Williams, en "El largo y cálido verano" de Faulkner.

Más completamente dentro del tipo de patriarca bíblico-americano y con todas sus características excepto una — la religiosidad — está el protagonista de "La Mordaza" Isaías Krappo. Tienes toda su familia metida en un puño, es el dominante labrador rico que mueve a sus hijos como marionetas, que los desprecia porque le tienen miedo, que hace el amor a su nuera, que está lleno de vitalidad de energía y de insolencia, orgulloso de su trabajo y del dinero con él conseguido. Además de esto, de su relación con toda la familia de los patriarcas, Krappo se identifica casi completamente con uno de ellos: con el Padre de "Deseo bajo los olmos", obra con la que, por lo demás, todo el conjunto de "La Mordaza" guarda estrecha afinidad. Se el Viejo de "Deseo" hubiese cometido un crimen sus hijos le hubieran denunciado, si Abbie hubiese estado casada con Eben el Viejo la hubiera solicitado como Krappo solicita a Luisa. Solo difieren las dos obras en la peripecia pues son del todo semejantes en lugar, época, climax y tipos psicológicos.

Y, finalmente, en la obra de Paso "El canto de la cigarra" existe un tipo,

el protagonista, al que podría aplicarse con toda justicia las palabras que J. Guerrero Zamora dice en su "Historia del Teatro contemporáneo", a propósito de los personajes de Saroyan: "Son seres libres como pocos; no dependen del dinero, de sus necesidades, de la vecindad, de las circunstancias. No dependen de nada salvo de una cosa: de la ternura que sienten hacia el universo de los hombres". El Aris de Paso, exactamente encajado en esta definición, es una mezcla de Diógenes y de S. Francisco de Asís. Recibe en su tonel a animales, niños, mujeres inválidas y bienhechores, sin inmutarse; su casa es la del universo entero. — "Bisbi, yo te aseguro que si tú los ves entre las malezas del jardín, andando torpemente, sólo, sin otro cocodrilo al lado con quien sentirse acompañado, haces lo mismo que yo", explica a su hija cuando ella se queja del cocodrilo que hay en el cuarto de baño. Además del cocodrilo en la casa de Aris hay perros, una ardilla y muchos niños, todos los que sus sucesivas amantes le han ido dejando en los brazos al abandonarle. No tiene dinero pero no le importa, siempre confía en su buena suerte, y su buena suerte es asombrosa y, tan parecida a la de los personajes que Bop Hope encarna en el cine americano, que es la misma. Aris, como Bop, vé resolverse a su favor las situaciones más difíciles sin que él mismo llegue a sospechar la gravedad del peligro en que ha estado. Siempre hay alguien — una providencia — encargada de resolver a su favor las situaciones más delicadas, como hay siempre alguien que las resuelve a favor de todos los enternecedores personajes que pueblan el universo de Saroyan, porque

unos y otros son buenos y creen en la bondad de los demás.

Y con estos brevemente trazados paralelismos entre unos y otros personajes de los teatros que estamos comparando creo haber expuesto con suficiente claridad los motivos de la afirmación que encabeza éste artículo, así pues doy por terminado mi intento y hago punto final, no sin antes advertir que todas las obras españolas a las que me he referido son cronológicamente posteriores a las americanas. ¿Que la anterioridad cronológica no supone una seguridad absoluta de su influencia? evidentemente, pero es un dato digno de ser tenido en cuenta a la hora de hacer deducciones. ¿Que los fenómenos espirituales de un país suelen ser paralelos a los de los demás y dar como fruto manifestaciones culturales muy semejantes, y todas ellas independientes? desde luego, y admitimos la posibilidad de que en este caso sea así aunque nos resulta sobremanera extraña una tan minuciosa compenetración de inspiraciones.

Dos cosas quiero añadir antes de acabar. La primeira es que de los tres autores que hoy día escriben y representan con regularidad: Antonio Buero Vallejo, Alfonso Sastre y Alfonso Paso, he hecho hincapié en los dos primeros, no porque el Sr. Paso esté precisamente al margen del asunto que me ha ocupado, sino porque, dada la extensión de su obra y la cantidad de infiltraciones de cada una de las tres especies señaladas que en ella existen, haría falta un volumen y mucho tiempo para recogerlas, y porque, en segundo lugar, temo que el Sr. Paso escriba un artículo demostrando cómo Lope de Vega era ya acusado en falso

de proselitismo yanqui y, en consecuencia, me vea obligada a reconocer la genialidad del Sr. Paso.

En cuanto a la intención del presente ensayo, sentiría que fuera tenida por maliciosa y así he de aclarar que, en mi opinión, las influencias de cualquiera clase que sean son en la obra de arte no sólo lícitas sino inevitables y bene-

ficiosas, que hay un teatro español en vías de formación, y debe continuar la búsqueda sin tener en cuenta límites fronterizos, hasta encontrar su verdadera fórmula. Y que, en fin, si he creído digna de ser señalada esta probable huella, es por ser de un país cuya influencia alcanza hoy a medio mundo y nuestro teatro un medio en el que hasta ahora no había sido tenida en cuenta.

DOCUMENTOS

ESTUDOS

ALFREDO GUEVARA

Informe ao Primeiro Congresso Nacional de Cultura Cubana

ESTAMOS CONVENCIDOS de que a arte é sempre revolucionária e de que não há arte de espécie alguma à margem da Revolução. Como podem um artista ou uma obra de arte fazer parte do fenômeno criativo sem ser inovadores, sem enriquecer a vida e a consciência com colaborações que vão, desde o ponto de vista excepcional por seu rigor e fineza, até a elaboração de tendências artísticas, estéticas, de pontos de vista e obras inteiramente originais? Quando penetra na realidade e se aprofunda nela, quando nos ajuda a compreendê-la e apreciá-la, quando nos permite descobrir novos aspectos e matizes, quando nos leva a recriá-la, quando a enriquece com novos conceitos e formas originais, quando torna mais aguda e mais sensível a nossa consciência, só podem ser revolucionários. Arte cinematográfica é para nós, como tôdas as artes, revolucionária por natureza e por isso não só nos sentimos militantes quando empunhamos o fuzil e vestimos o uniforme de milicianos, mas também quando conseguimos que a utilização dos recursos técnicos e financeiros que o povo nos entrega sirvam de base material para o surgimento de uma obra de arte ou de um artista.

É por isso que nos atrevemos a dizer que a arte educa embora jamais possamos aceitar que a arte tenha *por finalidade* a educação: Enquanto mais bem acabada fôr uma obra de arte, mais ela influirá na consciência, mais profunda e completa será sua presença, mais belos e permanentes seus resultados; no entanto, cremos sinceramente que se do criador de uma obra artística se exige uma mensagem "revolucionária" no estilo das que um discurso político ou um ensaio filosófico ou social podem conter, apenas se alcançará um objetivo: o de assassinar espiritualmente o criador, asfixiar a arte numa câmara de oxigênio. Alguns criadores, confundidos pela propaganda de teorias e de fraseologia pseudo-culturais que se inspiram em tendências populistas e muito comumente na ignorância, naufragam intelectualmente empenhados em substituir os pedagogos ou decididos a se situarem ao nível do público rebaixando em sua própria substância a obra de arte. É necessário denunciar que essas tendências ocorrem em nosso país e que as discussões e resoluções, já realizadas ou promulgadas nos mais autorizados organismos de direção, jamais serão suficientes se não vierem acompanhadas de uma

constante discussão e de um trabalho ideológico digno das tarefas com que nos defrontamos. É nesta fonte de apodrecidas águas que se aninham os germes da rotina e da esterilidade, e enquanto se pretenda com falso critério proletário ignorar a cultura substituindo-a pela propaganda e pela demagogia mais rasteiras veremos obras e exposições primitivistas invadindo locais inadequados e levando à subestimação e ao ridículo aquêles que mais respeito merecem, aos trabalhadores que agora alcançam as possibilidades de se expressarem artisticamente e não o podem fazer num só dia. A concepção mecanicista da ascensão das massas de trabalhadores à vida cultural pode, assim, criar não a elevação nos níveis intelectuais, mais sim seu rebaixamento e decomposição. É daí que parte a onda de mal gôsto que invade o país e que não constitui de maneira alguma fato inerente ao desenvolvimento socialista e muito menos produto do impetuoso avanço do trabalho dos organismos responsáveis pela cultura, ou das organizações de massas. Quem quer que vá aos concertos ou apresentações de balé clássico ou dos conjuntos de danças modernas, quem quer que se acerque do movimento teatral ou busque adquirir um quadro, quem goste do cinema e procure comprar entradas saberá muito seguramente quão grande e delicada é a inquietude espiritual que a Revolução engendrou em tôdas as camadas de nosso povo, e um sério sintoma da profundidade de tais tendências é o aumento constante da presença de leitores nas bibliotecas. A onda de mal gôsto é provocada por outros fatores. Na nossa opinião, por uma política clara e evidentemente po-

pulista, dominante em determinados níveis do movimento sindical, por tendências errôneas, facilitárias, rotineiras dos setôres responsáveis pela propaganda em muitas organizações, e, sobretudo, pela inércia pública dos organismos de cultura, incluindo o Conselho Nacional de Cultura, a União dos Escritores e Artistas e o próprio Instituto Cubano de Arte e Indústria Cinematográficas, que até hoje não souberam dizer *Não!*, pública e abertamente, a tanto ridículo cartaz, aos murais absurdos que invadem os centros de trabalho e da vida social e cultural, ao empapelamento inútil de cada parede, coluna ou vidraça, muitas vezes chegando a ocultar e a deteriorar verdadeiros monumentos nacionais simplesmente para cumprir metas numéricas de exclusiva eficácia política... Mas, companheiros, os murais que deverão cobrir os edifícios públicos ou se fixarem como exemplo e elemento de beleza, como *tácita*, repito, *tácita* contribuição à educação estética das massas não podem ser assim improvisados, não os podem pintar os mais entusiastas... o mais entusiasta, se o é profundamente, não deve ser inútilmente pretencioso, deve buscar o mais apto para estudar, aprender e apoiar-se nêle. Quando o contrário sucede, terminamos aceitando normalmente que a devoção à lembrança de José Martí, exemplo de intelectual revolucionário e o símbolo mais alto de nossa cultura, se converta numa campanha de bustos, numa rotina de bustos, no insulto de situar bustos até nos locais mais inadequados.

Somos, antes de tudo, homens do século XX, cidadãos de um mundo em Revolução e de um país que nasce para o socialismo. O socialismo constitui,

antes de mais nada, um impetuoso avanço. Devemos revisar criticamente o passado, mas jamais permitir que esta revisão nos desvie e cegue, porque a primeira tarefa, como revolucionários e como artistas, é construir o futuro. Não desejaria encontrar-me um dia frente a um espelho e descobrir à minha retaguarda a paisagem de outros séculos, de outras épocas, e verificar que permanecemos mumificados. Quando escuto informes que relacionam a incorporação de centenas ou milhares de operários e de camponeses nas atividades artísticas através do movimento de aficionados, não posso deixar de aplaudir; mas quando notamos que não se faz referência alguma à significação real, artística, destas atividades, só podemos ficar preocupados. Está claro que êste é um primeiro passo, que os instrutores serão cada vez melhores e cada vez ajudarão mais eficazmente. Mas é grave que se

anuncie o surgimento de novos escritores e poetas e que nada saibamos a respeito de como serão orientados. Mui-tíssimo grave seria se os novos quadros se formassem sob a avocação da rotina e do academicismo artístico. Nada há de mais moderno do que o comunismo, mas também os comunistas podem ser rotineiros.

Acreditamos no dever de ser modernos, de descobrir o moderno, de indagar e de experimentar, de nos situarmos em nossa época e fazer com que o trabalho dos ativistas da cultura nos organismos e nas organizações de massas tomem como ponto de partida a arte e a vida espiritual de nossa época. Digo isto no século XX, olhando para o futuro.

NOTA: informe apresentado por Alfredo Guevara, diretor da revista "Cine Cubano", n.º 3, ao I Congresso Nacional de Cultura Cubana, realizado em Cuba em fim de 1962) (Tradução e nota de Roberto Pontual).

LUIZ COSTA LIMA

Por um Nacionalismo não passionalizado

PUBLICADO no n.º 44, de novembro-dezembro de 1962 da revista *Brasiliense*, o estudo de Gerard Lebrun *A Realidade Nacional e seus Equívocos* contém uma série de advertências para as novas gerações brasileiras que deverão assim a todo custo conhecê-las. Analisando o recente livro de Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e Realidade Nacional*, observa o autor a recorrência de elementos que poderão, se efetivados, distorcer o sentido da revolução brasileira. Pensamos de nossa parte que as críticas do autor são tanto mais pertinentes quanto mais incidem sobre características não apenas do pensamento de V. P., como de largos segmentos nacionais. A êles, portanto, é que imediatamente devem importar as reflexões do autor.

Adverte de início G. L. sobre a necessidade de termos em mente a relatividade de que se revestem os conceitos de “consciência nacional” e de “realidade nacional”. Com efeito, para uma área em regime de transformação, como a brasileira e a dos países subdesenvolvidos em geral, realidade e consciência nacional só podem significar conceitos bem mais vivos e dotados de um dinamismo de que não se revestem em uma área de vida sedimentada, como a européia ou a norte-americana. Daí re-

sulta a diferença que medeia entre o que um europeu ou um brasileiro inserido no clima do seu país sente por cultura. Para o primeiro, a cultura é a forma substancial de integração com a sua história, para um brasileiro ela é antes a forma de integrar-se com a totalização do seu presente. As consequências parecem claras: para o europeu, a cultura é um estudo, para o brasileiro ela será uma presença. E, daí, para o europeu a aprendizagem cultural há de ser afastada dos compromissos que êle, indivíduo, mantenha com o seu presente. É óbvio que, se os pensadores dialéticos pudessem penetrar na elaboração dos programas educacionais europeus seria ao menos de presumir um grau menor de abstração do seu ensino. No Brasil, entretanto, mesmo sem haver essa penetração, o seu “sentimento do mundo” provoca um outro sentimento da cultura.

Empreendida aquela diferenciação, sem a qual não se localizaria a posição da qual e para a qual V. P. escreve, o autor principia a análise da obra.

Para G. L., o autor brasileiro comete uma simplificação perigosa quando analisa as relações da cultura estrangeira com a nacional. “Por mil modos e maneiras — diz V. P. — (o professor eu-

ropeu) inculca-lhe a superioridade que inegavelmente possui e faz crer que os intervalos históricos são infraqueáveis” (pág. 45). Se assim sucedesse, argumenta Lebrun, “o “nacionalismo cultural” consistiria em apagar continuamente as pegadas da cultura estrangeira como alienantes” (idem).

Detenhamo-nos no problema. Como dirá Lebrun, a obra analisada é percorrida por duas inclinações que a fazem contraditória: de um lado, ela visa ser uma orientação para uma postura crítica diante da realidade nacional, de outro, ela contém os sedimentos evidentes de um nacionalismo passional, exclusivista, diríamos “patriótico”. Essa contradição teria interêsse apenas na análise da obra, se ela não representasse a direção tendencial de vastos setores da opinião nacional. E o que é grave: setores da opinião avançada e não da reacionária. Com freqüência, nos deparamos com eclosões dêste falso nacionalismo que pensa a nação como um setor estanque da humanidade. Em consequência, cria-se do outro lado a oposição dos “humanistas” a reclamarem pelos ameaçados valores do espírito. E, malgrado as nossas diferenças com êstes senhores, devemos concordar que em parte êles têm razão, pois se não esclarecermos e combatermos o aspecto xenófobo, passional do nacionalismo brasileiro sairemos distorcidos ou estrangulados.

Esta xenofobia que Vieira Pinto acolhe o conduz a conceder virtudes quase mágicas à situação de nacional. Ela seria bastante por exemplo — segundo Lebrun, pág. 46 — para fazer com que em face a um problema nacional um especialista nacional desse uma

solução mais pertinente que um seu colega estrangeiro, ainda de capacidade igual, pelo fato de nêle ocorrer um como que instinto de nacionalidade.

Em suma, observa Lebrun, “há dois *nacionalismos*: o que marca uma etapa necessária na estratégia revolucionária e aquêle outro que consiste num abscesso de fixação. O que censuro no livro do Prof. Vieira Pinto é oscilar sempre de um sentido para outro, nunca distinguindo entre os dois” (pág. 47).

A incidência constante de um nacionalismo “de fixação” conduz a característica mais perigosa do pensamento do autor: a sua tendência para o irracionalismo com o sacrifício da objetividade científica. Como nota Lebrun, para V. P., praticamente, impessoalidade e objetividade do saber são termos inseparáveis (pág. 50), de modo que descobrir a falsidade do primeiro significa desterrar o segundo da indagação científica. Não é que esta seja a pretensão expressa de V. P., entretanto que as suas palavras conduzam a tanto mostra o antagonismo em que se move o seu pensamento (o que para nós é outra vez reflexo de um perigoso sentimento tendencial hoje vivo no país). Não é que um marxista como Lebrun — ou uma simples pessoa de bom senso — vá negar a interferência da estrutura totalizante, envolvente sôbre o sentido de uma estrutura significativa (a obra) criada pelo homem. É mais que sabido por exemplo que não podemos entender o aparente êrro de perspectiva nas figuras da pintura egípcia se não tivermos em conta o motivo social que pressionava sôbre a sua fatura. Ou se quisermos um exemplo nosso, será impossível entender a destruição do poema acadê-

mico e a introdução da linguagem coloquial na obra dos poetas modernistas se não colocarmos o fato em relação ao crescimento industrial e urbano de São Paulo. Entretanto, o reconhecimento e a necessidade de análise desta pressão não anula a relativa independência que a estrutura significativa conterà, da qual e de que só dela resultará o seu valor ou seja, a sua libertação frente ao epocal ou não. Sem reconhecer ou fundamentar essa diferença, V. P. leva a confundir o condicionamento histórico dos produtos humanos com a objetividade — então nenhuma — do saber. Como nota Lebrun, essa acusação não tem razão quanto às ciências físicas, cujos direitos são reconhecidos por V. P. “Na verdade parece haver dois pesos e duas medidas. Para as ciências da natureza que nos oferecem a representação objetivamente válida dos fatos, das coisas e de suas relações, e para as ciências humanas onde a objetividade torna-se sinônimo de apaixonada parcialidade e de “autenticidade” improvável” (pág. 48). É sabido que o método de indagação das ciências da natureza não se confunde com o das ciências do homem. Enquanto aquelas se movem dentro de um alto grau de abstração, nesta não se pode desarraigar a posição concreta do investigador, o que motiva a diversidade de direções que toma a indagação em cada um dos dois casos. No primeiro, ela vai do fato particular à regra universal, no segundo da abstração à inserção ou representação concreta. Essa diferenciação conduz o autor brasileiro a colocar de férias toda pretensão de objetividade do saber nas ciências do homem. “Teòricamente meu ponto-de-vista é tão pouco

fundado como o vosso; se é verdadeiro possui apenas uma “verdade” vital e utilitária” (pág. 49).

Os reparos de Lebrun são valiosos para os que se preocupam em atuar na realidade brasileira — atuar no sentido dialético em que o pensamento implica na ação, mas em que a ação obriga à necessidade de um nôvo pensar — em atuar e não apenas em se agitar diante da. Medite-se em especial sôbre êste têxto: “Dizemos que um saber é objetivo, até mesmo o saber sócio-econômico, quando não se confunde com sua história, quando a análise histórico-dialética que se pode e se deve realizar não dispensa o estudo estrutural de seus conceitos. Tachar esta posição de idealistas é abusar das palavras”. (pág. 50).

Irracionalismo, pragmatismo e subjetivismo assim se tornam as constantes em que, malgrado o seu propósito, recai o autor analisado. A impossibilidade de uma verdade objetivamente colhida pelas ciências humanas conduz à substituição do postulado da consciência da verdade pelo da consciência autêntica. “Esta consciência verdadeira não é consciência da verdade, mas consciência que sente a sua autenticidade” (pág. 50).

Tôdas estas constantes convergem para a valorização do ideológico por cima de toda consideração pelo científico. E é à construção da ideologia do desenvolvimento que se entrega o Prof. V. P. com todo o seu incontestável valor. Com isso, sôbre a atividade do cientista, do pesquisador, sôbre toda forma de criação passa a pairar um juízo de condenação ou desconfiança implícita. “Já que cabe ao filósofo e ao sociólogo enunciar a ideologia difusa na massa, serão sistematicamente deprecia-

dos o filósofo e o sociólogo que se consagram a trabalhos que não se relacionam explicitamente com a ideologia” (pág. 51). E ainda: “O Prof. Vieira Pinto combate o sistema de ensino inútil, a cultura livresca, o bacharelismo e a falsa erudição. Nisto tem mil vezes razão. Todavia é curioso que nunca nos forneça os meios de distinguir a falsa da verdadeira erudição. Parece cobrir com o mesmo desdém o pedantismo e a saber, *quando êste não se vincula à ideologia*” (idem).

Seguindo êsses pressupostos, a palavra alienação perde a sua riqueza e se torna uma palavra inquisitorial. Qualquer pessoa não devidamente “agitada” pode receber o seu batismo. Quem conheça a atualidade brasileira saberá o quanto as idéias criticadas do prof. V. P. serão (e são) bem recebidas por largos setores de pessoas, no entanto, bem intencionadas. São especialmente estas que devem ler os textos que comentamos. Pois, como diz Lebrun, essa supervalorização do ideológico condena a ciência e a sua prática, termina por tornar impossível a teoria científica da revolução” (pág. 51). E — em parêntesis que reflete a nossa primeira discordância com Lebrun que pensa a obra de arte ser um “produto ideológico” apenas — acrescentemos que essa supervalorização do ideológico também prejudica a prática de uma arte revolucionária, que não se confunde com um

teatro de protesto e indignação. V. P. não trata do problema, entretanto a sua palavra, como dizíamos, representa a voz tendencial de amplos setores novos. E é por êste aspecto que mais atenção deve ser prestada à justa delimitação da importância do ideológico.

G. L., a cujo ensaio não restringimos elogios, guardaria, porém, uma surpresa em suas notas. Depois de tôda a exigência de criticidade, depois que foi mostrado o irracionalismo pragmático a que V. P. se dirige, depois de tôda reflexão sôbre os perigos do enfatuamento do ideológico, depois de concluir que êsses defeitos são comuns “na esquerda européia não-comunista”, nos oferece a nota n.º 48:

“...a alternativa entre o “populismo” e a tecnocracia é falaz: entre o reino dos técnicos e a espontaneidade das “massas” há o *partido* no sentido leninista como instância mediadora, ao mesmo tempo organismo técnico (revolucionário, e em seguida administrativo depois da tomada do poder) e intérprete das massas educadas. Sômente o leninismo nos permite fazer coexistir estas duas verdades: não se tem sempre razão contra as massas, mas o partido, em última instância, tem sempre razão” (pág. 60).

Perguntaríamos, então, se êsse elogio indiscriminado à instituição partidária se *harmoniza com a alta criticidade que orientara o estudo do autor.*

Resenhas

ERICH FROMM, *El miedo a la libertad*, trad. de Gino Germani, Ed. Paidós (Biblioteca del Hombre Contemporáneo), Buenos Aires 1959, pp. 318).

Na muito interessante coleção formada por esta "Biblioteca", um dos livros mais importantes é este. E é este, também, um dos trabalhos mais representativos de Erich Fromm, renomado pensador que vem aplicando a compreensão psicológica a uma série de temas tornados urgentes pela vida do homem de hoje.

O livro é também, com isso, uma análise a mais da já tão debatida "crise de nosso tempo", crise mais européia e norteamericana em sua caracterização do que, certamente, latinoamericana, embora a nossa posição, culturalmente dependente da órbita mais desenvolvida da civilização dita ocidental, seja atingida por todos os grandes fatos que afetam a consciência da mesma. Mas é uma análise que traz contribuições novas, novos enquadramentos.

Muito valiosa é a apresentação feita pelo tradutor, sintetizando as concepções de Fromm. A obra se desenvolve sobre os diversos aspectos da liberdade, o psicológico, o histórico (desde a Reforma), o político. Trata-se sempre de uma psicologia de intenção em parte psicanalítica mas sempre culturalmente orientada, aplicando-se a uma revisão crítica das condições histórico-sociais do homem moderno. Em seu modo de colocar as bases das questões, Fromm adota desde logo uma posição superativa em relação a Freud, cujo biologismo é substituído por uma mais ampla consideração do influxo dos fatores culturais sobre as formas de vida e de conduta humanas. Isto se acha em relação com toda uma visão metodológica e sistemática tocante ao estudo da realidade humana. Mas só no final, no *Apêndice*, é que a base metódica do livro é explicitada (ver págs. 297ss), tanto a respeito das suas relações com o freudismo, como a respeito das diversas orientações sociológicas e filosóficas.

A pág. 24 encontramos o que seria possível chamar (se não fora o perigo de malentendidos) o seu "psicologismo", pois aí diz que o *indivíduo* é verdadeiramente o elemento essencial do processo social, e que, para estudar este processo, "temos que entender a dinâmica dos processos psicológicos que operam dentro do indivíduo, do mesmo modo que para entender o indivíduo devemos observá-lo no marco da cultura que o molda. Há portanto um sério complemento sociocultural na disposição da análise do processo, apesar do ponto de partida psicológico. A aplicação de semelhante

ponto de vista irá justamente mostrar que as condições vitais do sistema social de nosso tempo tendem a criar uma personalidade "impotente e só, angustiada e insegura" (pág. 261). O que, naturalmente, não é bom para a liberdade.

Quanto às orientações sociológicas com que se relaciona, Fromm distingue a linha que chama *psicologista* (pág. 315), particularmente freudiana, a *econômica* (pág. 316), a propósito da qual denuncia mui lucidamente certas errôneas aplicações do pensamento *marxista*, e a *idealista* (pág. 316), onde põe particularmente Max Weber, em especial o Weber da "Protestantische Ethik", numa indicação que é um retrato meio unilateral e que julgamos não receberia o reconhecimento do autor da "Wirtschaft und Gesellschaft", nem mesmo de Tawney, que em certas passagens pretendeu retificá-lo. As discussões de Fromm a respeito se ligam a uma série de alusões ao problema das conexões entre capitalismo e protestantismo, num campo hoje já bastante estudado por autores de diversos portes e credos.

Mas todo o Livro é uma manifestação da fecundidade com que Fromm pode entrelaçar a sociologia, a psicologia, a história, a teoria política. É de notar porém que quando o autor ressalta o caráter histórico dos fatos de que trata, não é para "fazer" história, mas para melhor os ver e interpretar como *processos*, e então aplicar-lhe a análise psicológica ou psicanalítica. É neste sentido que alude (pág. 31) ao "problema geral" referente ao papel dos "fatores psicológicos" no processo social.

Um dos pontos capitais do livro é a contribuição para um novo estudo da liberdade, com sua distinção entre "liberdade de" e "liberdade para" (ver págs. 128ss), num sentido comparável à feita por Harold Laski entre liberdade negativa e positiva.

Com esta contribuição, outra sobre o problema das formas de governo; isto é, um conjunto de sugestões referentes ao substrato psico-social ou sociopsicanalítico do comportamento político. Entre estas sugestões vem a de uma tipificação (semelhante aliás à feita por Zevedei Barbu em "Democracy and Dictatorship") das formas contemporâneas nos termos do binômio democracia-fascismo (ou nazismo). Desfazendo o engano dos que pensam, ou dizem, que nazismo e fascismo são simplesmente o oposto do coletivismo, e portanto são individualismo. Para o autor, são sim o oposto deste, e o individualismo autêntico, culturalmente valioso e fundado numa liberdade que o homem

atual não está sendo capaz de sustentar, corresponde à democracia. O dilema fica neste caso centrado sobre o tema da liberdade, como questão ainda fundamental para a teoria política.

NÉLSON NOGUEIRA SALDANHA

"EM QUE MEDIDA pode um poema ser participante? É, anteriormente, em que terreno tem sentido a participação poética?" — são perguntas do crítico Luiz Costa Lima em artigo para o *Suplemento do Estado de São Paulo* (2.3.63) e que já fora publicado, precedentemente, no *Jornal do Commercio* do Recife.

De logo, destacou ele que "essas questões crescem de gravidade", mas "as raras tentativas de teorizar a situação de uma literatura de preocupações sociais emergentes não alcançaram o nível necessário de discussão". É a verdade é que, se após quase um ano que o *Estado* levou para publicar o artigo a situação melhorou um pouco, persiste ainda o impasse apontado por LCL: "a crítica nacional ou se demite de ver o que se passa em torno de si ou não consegue ser suficientemente ouvida quando fala" e "a consequência inevitável será a desorientação ainda maior das direções novas". Assim, advém "as possibilidades de se confundirem cada vez mais soluções ideológicas com soluções estéticas".

Depois de estabelecer uma longa defesa do poema objetivo — "a tentativa de expressão da realidade com um mínimo de referência à subjetividade do autor enquanto autonomizada da realidade" — observa LCL que "o poema participante conduz a um engajamento político"... no qual "a palavra tende a radicalizar-se em uma praxis revolucionária em que, afinal, leva uma boa desvantagem em face às bombas e a outros estopins".

E ainda: "O poeta que desperte para uma responsabilidade comunitária há-de buscar um rumo que, por ser ideologicamente lúcido, não tenha de apagar sua qualidade estética. Mesmo porque não há oposição interna nenhuma entre a qualidade estética e a responsabilidade política que ela comunica".

Esses problemas têm hoje magna importância, valendo quase por si mesmos, tanto que LCL confessa ter tomado o poeta Afonso Ávila como pretexto para seu artigo, porque "o interesse que desperta a sua trajetória — a do poema objetivo que se intensifica em participante — é, por enquanto, ainda maior que o interesse realmente poético da sua expressão".

FABM.

SÔBRE O MESMO ASSUNTO, aliás, Haroldo de Campos publicou um artigo, "Maiacovski e a Telegoarte", na revista *TB*, 12/62. Reporta-se ele ao artigo "Os camponeses e operários não te compreenderão", em que Maiacovski se propõe a desmascarar "a demagogia e a especulação que se faziam por conta da incompreensibilidade do poema futurista".

Diz HC que aquêlo poeta "afirma, desde logo, que, se um livro é destinado a um pequeno grupo, a fim de ser exclusivamente objeto de consumo de uma minoria, não tem nenhuma razão, é inútil (e cita como exemplo um livro de sonetos eróticos do parnasiano russo Abraham Efros). Porém se um livro se dirige a um pequeno grupo — como a energia duma hidroelétrica é enviada a um pequeno número de subestações de transmissão para que essas subestações distribuam a energia para lâmpadas elétricas — tal livro é útil. Livro desse tipo se dirige a um pequeno grupo não de consumidores, mas de produtores, são as sementes e a ossatura da arte de massa".

HC cita ainda Maiacovski: "Quanto melhor é o livro, mais ele ultrapassa os acontecimentos"... "Não se sabe se a massa lia Púchkin por uma razão muito simples, ela não sabia lêr"... Mas "devemos escrever versos que se tornem necessários para as massas, ainda que seja preciso lê-los cinco vezes para entendê-los"... Pois "embora difíceis de compreender, terão ao cabo enriquecido sua fantasia e sua mente".

Finalmente ressalta HC: "Prefere (Maiacovski) acreditar na capacidade da classe condutora (o proletariado, no seu contexto) para compreender a arte"... e, assim, seria melhor que "ao invés da improvisação de uma arte caritativa, arte para os pobres, de romances e trinados, tratassem de elevar a cultura do povo, a mesma para todos, uma cultura aberta, não classista sem discriminações".

FABM.

O SR. CELSO FURTADO — que vem sendo apontado como o principal ideólogo do neocapitalismo brasileiro, ou neobismarquismo como outros querem chamar — escreve na revista *SR* de janeiro de 63, em linguagem quase didática, um longo artigo sobre o Nordeste.

Façamos a revolução antes que o povo a faça, vem repetindo o sr. CF, nos seus últimos pronunciamentos, em argumentação geralmente serena, calculada, mas por vezes dramática, contudo sem que perca nunca seu respaldo científico. "Ou nós fazemos as mudanças em tempo útil, ou elas virão por cima de nossas cabeças" — adverte ele.

"É, portanto, pensando em termos de um movimento que pode ser controlado, porque previsto, que eu tenho falado e continuarei falando sobre uma revolução brasileira; não uma revolução que vai escapar de nossas mãos, que vai se impor a nós como um fenômeno da Natureza, mas uma revolução que poderá ser controlada e orientada se chegarmos a compreender, a diagnosticar com precisão todos esses processos e tivermos a coragem de tomar as medidas necessárias para também condicioná-las".

Seria o sr. CF um homem que ao mesmo tempo deseja a revolução e a teme? Ou que não deseja perder a serenidade da lucidez ante um problema passional e complexo como o das transformações exigidas pela atualidade brasileira? Optar-se-á geralmente (queremos crer) pela segunda hipótese.

De qualquer forma, o que não há dúvida, é que o sr. CF reporta-se sempre com agudeza sobre as contradições, deficiências, desajustes, estrangulamentos existentes em nossa conturbada realidade econômico-social. Tem sabido aliar-se, na sua pragmática, a uma arte do possível, essencialmente política, que é o ponto de partida para que algumas reformas possam ser feitas e não apenas desejadas.

Lembra o sr. CF: "Os sistemas econômicos têm êles também a sua estrutura, e tendo estrutura existem relações internas entre as suas partes, e dessa forma têm também suas aptidões. Quando se pensa em termos de estrutura, não se pensa em termos de coisas mortas, porque um sistema econômico no fundo é um conjunto de forças lideradas por homens"... "Política de desenvolvimento sem compreender os problemas estruturais, o que está por detrás de uma economia, significa, na verdade, pressioná-la para o desespero ou levá-la realmente à exploração"... "Quando formulamos política de desenvolvimento nestes termos: *porque precisamos construir mais estradas, porque precisamos de mais crédito* etc, estamos, na verdade, completamente fora do assunto, porque não compreendemos realmente aquilo de que necessita o sistema para que se resolvam os seus problemas".

As citações foram longas, mas necessárias, por lapidares do pensamento e ação (ação também, pois o sr. CF está hoje engajado num sistema político) que é exatamente o contrário das ideologias, tanto dos *economistas puros*, como dos políticos que desejam a estagnação ou dos que querem as reformas pelas reformas ou, finalmente, dos que, com algo de otimismo ou desespero, as desejam simplesmente na "marra".

O sr. CF, após desenhar um quadro nítido, embora incompleto, da situação social da mata, agreste e sertão nordestinos, passa, no final do seu artigo, a uma linguagem de talvez exagerado otimismo. "A coisa vai num ritmo tal — prediz êle — que só na próxima reunião, no dia 1.º do próximo mês, vamos aprovar 17 projetos" (refere-se ao, pelo visto, meramente formal Conselho Diretor da SUDENE). Ressalta que na área nordestina os investimentos privados do setor industrial cresceram com a velocidade três vêzes maior do que no Sul do Brasil: "Ora, o Sul do Brasil está em disparada; houve, portanto, um autêntico *boom* industrial no Nordeste. Por outro lado, os investimentos feitos em novas empresas no Nordeste chegaram a representar 40% do país".

(Esquece, contudo, o sr. CF que, mesmo com todo êsse *boom*, a situação da grande maior parte da população nordestina é de clara penúria, pouco se modificando socialmente).

Mas há um perigo maior, explica êle: o aumento de emprego cada vez mais se chocará com a ausência de alimentos, alargando mais ainda as perspectivas de crise — o que, logicamente, não afasta, antes precipita, o perigo da revolução incontrolada. Êsse perigo só perderá seu caráter imediato — e isso vem sendo apontado por cientistas de todos os matizes — se o processo industrial se fizer acompanhar de uma reforma agrária e de algumas outras reformas de repercussão social.

Na mesma revista, o sr. Omer Mont'Alegre (pág. 39) diz que "o desenvolvimento industrial foi nitidamente freado: ao longo de 1962 não se teve notícias de qualquer novo empreendimento importante, ao passo que se renovaram as dificuldades para a ulatimação de alguns projetos imprescindíveis". Ou seja, exatamente o oposto da afirmação do sr. CF de que "o Sul do Brasil está em disparada" e de que "houve, portanto, um autêntico *boom* no Nordeste".

FABM.

PARTICIPAÇÃO COM VISÃO E DISTORÇÃO DO REAL

"O ESCRITOR do nosso tempo se defronta com uma realidade terrivelmente contraditória; êle deve, antes de tudo, possuir um ponto-de-vista para perceber a realidade não como um caos e sim como a sede de uma luta entre o que está nascendo e o que está morrendo. Mas esta base sólida não basta. Para nós, a nova realidade é a luta gigantesca entre dois sistemas sociais, duas forças históricas contraditórias; e, conscientemente ou não, somos levados a tomar partido nesta luta. Porém como dar-lhe forma artística?" (Ernest Fischer, "O Problema do Real na Arte Moderna", "Estudos Sociais", n.º 16, março — pág. 429). Pela interrogação feita no final desta observação, uma série de perspectivas é envolvida, a fim de ser encontrada uma resposta correta para o desafio que lança. Desafio êste que se adapta ao problema que enfrentamos — o problema da *participação*, com que se defronta a literatura brasileira diante de toda a estrutura da nossa sociedade em transformação.

Para a representação do real, é ponto pacífico, o artista parte da visão que tem daquilo que o cerca, de posse desta visão caberá a êle apresentar a realidade na sua totalidade. Esta visão, por sua vez, está condicionada à descoberta de elementos essenciais para a total apreensão do real: é a capacidade de descoberta do artista com o reforço criador, de acôrdo com suas próprias possibilidades de artista. No caso da literatura, o que vai ser *visualizado* pelo escritor fará com que êste se coloque — se já não estiver — dentro do objeto visualizado; através de um sentimento de auto-inclusão, que resulta na sua identificação ou participação com a situação que expuser. O escritor ao penetrar e ao viver no mundo, que por êle será representado, saberá como ordenar os múltiplos aspectos, os quais fazem parte justamente do produto do que foi visualizado. Tomando um exemplo: em Guimarães Rosa, o vocábulo popular é submetido a uma atividade recriadora da linguagem, estabelecendo uma relação entre aquilo que se poderia chamar de sua "visão por penetração" e de sua "visão vivida", tendo o efeito de uma realidade rememorada, mas em que esteve presente o autor, como parecem afirmar seus dados biográficos ou ainda atualmente as suas viagens de pesquisa até o interior mineiro. CR sabe ordenar corretamente aquilo que representa por "vivência"

e por "penetração", mantendo-se inserido no mundo representado, fazendo parte dêle, tal qual seus personagens e suas coisas simples. De um modo geral, aquêle que o lê sofre uma identificação pelo sentido ontológico que a sua obra encerra e pela transposição do que vem a ser os sertões brasileiros. O leitor um pouco mais esclarecido reconhecerá diante de GR tôda uma transfiguração do real com amplo critério de valor estético — elemento fundamental para uma participação objetiva. No segundo conto de "Primeiras Estórias", "Famigerado", predomina uma essência anedótica, abrangendo uma situação de fácil acesso, contando com uma linguagem unificadora ou seja, explorada de acôrdo com o que envolve a situação. Na conversa travada com o jagunço — que viera de longe para saber o significado da palavra "famigerado" — o homem de letras, olhando-o "até na escuma do hofe", lhe prepara um lôgro, respondendo: — "Famigerado" é inóxio, "célebre", "notório", "notável"... O que faz o jagunço voltar a "paz das mães". O conto, de fácil estrutura, demonstra, pelo próprio acontecimento que envolve, um espírito de confiança que exprime bem uma fragilidade, caracterizada inclusive pelo "brabo sertanejo" que "estava em armas — e de armas alimpadas". Todavia, seria incoerência se afirmar que tôda obra de GR exerce uma participação generalizadora dada a desproporção numérica de leitores ao seu nível e de leitores leigos, por conta de um subdesenvolvimento, ou de um sistema educacional insuficiente ou ainda de uma desigualdade de classe duramente sentida. Idêntico acontece com a preocupação existencial de Clarice Lispector ou com o potencial interpretativo da poesia de Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto.

Tendo em vista tal situação, origina-se a dinâmica da simplificação na arte (tão solicitada pelo CPC, UNE, MCP, etc.), visando plena ação social junto a um todo idealizado. A intenção simplificadora prevalece, mesmo tendo em frente desta dinâmica uma realidade já por si só "terrivelmente contraditória", a qual poderá ser representada pelos aspectos formadores da visão "por penetração" ou por "participação interna" (experiência vivida ou que está sendo vivida). Seja qual fôr a opção ou mesmo a junção dêstes dois aspectos feita pelo escritor "engajado", a intenção simplificadora distorce já por uma premeditação a totalidade do real, que passará, neste caso, a ser uma coisa contemplada, limitando tôda possibilidade de descoberta de elementos essenciais para representá-lo, artisticamente.

A participação em massa, que está por trás de tudo isto, passa por intermédio da *direção que é dada a realidade*, em qualquer manifestação de arte, à categoria de uma participação contraditória e não-participadora. Pois, se aquêle que sofre seu impacto, fizer uma análise mais detalhada, perceberá quanto está comprometida a realidade, que é simplificada, seja com quais das intenções. Por outro lado, isto não significa que o artista não possa tomar partido, pelo contrário, êle dentro da realidade ou penetrando nela, determina sua tomada de posição, sem submeter a realidade como

mero instrumento de luta ideológica. Entretanto, não se tem o direito de negar — quando não exageradamente panfletário — a importância didática dêste movimento de linha esclarecedora. Contudo, não se pode aceitar a comodidade dos que assim procedem, quando negam principalmente João Cabral de Melo Neto e Guimarães Rosa, sob pretexto de que êles são incompreensíveis ou não úteis para a massa. Surgem as perguntas: 1) Qual o impacto que provocariam os contos de GR — "Os Irmãos Dagobé" e o já citado "Famigerado" ou as poesias de JCMN — "Velório de um Comendador" ou "Chuvas", exprimindo sua visão do nordeste dentro da poesia? 2) Ou será que, para os adeptos da linha por "demais" esclarecedora, êstes dois escritores — por não aplicarem nas suas obras todos os contornos fotográficos justapostos a uma linguagem falsamente consubstancializada não dirão nada, como dizem as situações simplificadas para o bom andamento do "assistencialismo" de pregação revolucionária a uma massa já tão pouca assistida? 3) Por que não o emprêgo, ao mesmo tempo, destas duas correntes, que um estado pré-revolucionário colocou, como extremas, provocando unicamente o enrijecimento nelas, dificultando o trabalho ordenador para uma revolução definitiva? Uma observação cabe ser feita, dentro desta pergunta: o emprêgo ao mesmo tempo destas duas correntes conduziria fãcilmente à distinção entre o real em estado natural e o real comprometido pelo interêsse simplificador.

O livro de Aguinaldo Silva, "Redenção para Job" se incorpora na dinâmica simplificadora do real, assumindo uma atitude independente e de auto-crítica mesmo distorcendo a realidade, a fim de atingir intensa participação. A falta de uma essência visualizadora sem uma "vivência comunitária" e sem uma visão por penetração, impulsionou o autor a fabricar uma realidade que êle próprio pudesse dirigir (isto não deixa de ser uma distorção, é claro). Prevalece a preocupação simplificadora, fazendo afastar-se da realidade, resultando daí a sua impossibilidade de formar a visão das coisas a serem visualizadas. O que êle fez, foi armar uma porção de imagens que sugere uma realidade exteriorizada. "Redenção para Job" apresenta uma sociedade em transformação — a trajetória do operário no momento que perde a esposa no parto, por dificuldades financeiras, até sua morte como revolucionário. "Alfredo (ferido), olha aquilo, sente-se flutuar e flutuar, foi inútil talvez, mas algum dia, amanhã outros operários estarão ali no portão e saberão lutar e saberão vencer, e outras Saras fabricarão outros líderes e as trepadeiras algum dia serão postas abaixo, e a vida será melhor e os sobrados serão abandonados" (Redenção para Job", pág. 175 — Editora do Autor, 1961). Prôpriamente, não houve simplificação, mas uma "popularização" com utilidade participante, a fim de demonstrar a transformação que sofre a sociedade representada, que êle não soube acompanhar, deixando de corresponder a realidade por êle dirigida. Satisfazendo-se com chavões literários encerra no final do livro, uma visão idealista, o que por certo é contra os seus princípios. O autor se traiu, a partir do momento que diante

rio, restaurando um ato de confiança na razão e na científicidade, aptas para resolver gradativamente todos os problemas humanos, e delas emergindo uma filosofia da superação que exprime uma visão otimista do homem.

Para nós, que verificamos êste inconciliável dualismo, existem outros modos de responder, entre êles o "otimismo trágico" de Emmanuel Mounier e o evolucionismo crítico e "hominizador" do Pe. Teilhard de Chardin.

JOMARD MUNIZ DE BRITTO.

CUENTISTAS IBEROAMERICANOS

CON SU ANTOLOGIA *Cuentistas iberoamericanos* (Norstedts), Arne Lundgren ha abierto la perspectiva hacia un grupo literario que ha estado representado muy tacañamente en nuestras listas de libros. Un número reducido de novelas ha llegado hasta aquí, pero pasaron bastante inadvertidas, y ha aparecido uno que otro cuento. Por raro que parezca — si se piensa en las dificultades de interpretación —, han sido los poetas a los que se ha prestado más atención. Primeramente Gabriela Mistral, através de las interpretaciones de Hjalmar Gullberg y el premio Nobel, y luego Pablo Neruda, al que el acucioso introductor Artur Lundkvist concedió gran interés. Ambos poetas son de Chile. Lundkvist ha dirigido su mirada también, como se sabe, a otros poetas sudamericanos, y Arne Lundgren publicó anteriormente una pequeña antología lírica. Martín Rogberg pertenece asimismo a los que han tenido puestos sus ojos en este grupo literario. Pero aun así, hay que incluir a este grupo entre aquellos que no han sido considerados en nuestras ediciones.

Los 38 cuentistas agrupados por Arne Lundgren en su antología, representan a todo el mundo de lengua iberoamericana, tanto portuguesa como española, con gran predominio numérico para el Brasil, que recibe diez escritores, mientras Argentina, Cuba, México y Perú, tres cada uno y el resto, uno o dos. La distribución y selección pueden siempre discutirse, pero en el caso actual, una crítica supondría un conocimiento tan profundo de la literatura iberoamericana, y en especial de la cuentística, que el crítico prefiriese renunciar a ello. Por otro lado, se ha de confesar que la selección no sólo es variada, sino que también nos permite trabajar conocimiento tanto con los más viejos como con los más jóvenes escritores y con muchos medios diferentes. En un prólogo orientador, que testimonia la erudición del introductor, se pone de relieve que el cuento ocupa un lugar mucho más importante en la literatura americana que allende el Atlántico y que el modelo iberoamericano es bastante más complicado, rico de contenido y abigarrado. La materia es sobreabundante para una antología de esta clase y Lundgren ofrece una aceptable motivación de por qué una serie de los conocidos escritores que nombra, se han omitido y de por qué se ha otorgado tanto espacio al Brasil. Ha estimado que es también importante tener

presente a escritores no tan conocidos de la literatura de los países respectivos, lo cual es digno de encomio; y el Brasil, en representación del mundo de habla portuguesa y que a menudo ha sido desatendido en ocasiones similares, ahora ocupa mejor puesto. Esto contribuye, a la vez, a iluminar semejanzas y peculiaridades en ambos íntimos mundos idiomáticos. Los escritores son presentados de manera ejemplar, con datos y características e indicaciones de sus trabajos más valiosos. Estas apretadas presentaciones completan a su modo el prólogo y juntos, exhiben un interesante panorama de la literatura iberoamericana.

Como primer escritor de la antología, está el original argentino Jorge Luis Borges, con su *Biografía de Tadeo Isidoro Cruz*, apenas cuento en el sentido tradicional, pero característico del escritor. Borges, que nació en 1899 en Buenos Aires, es cuentista, poeta y ensayista y estos diversos aspectos se vislumbran en el cuento sobre Tadeo. Habrá oportunidad de renovar el contacto con este interesante escritor, cuando dentro de un par de semanas aparezca en traducción sueca su colección de cuentos *La biblioteca de Babilonia y otros cuentos*. Los otros dos argentinos del libro, Eduardo Mallea y Ezequiel Martínez Estrada, muestran en *Conversación y La inundación*, dos temperamentos cuentísticos totalmente diferentes. La primera historia da una penetración psicológica del peso de la monotonía sobre dos personas que se han unido la una a la otra; la segunda, es una vívida descripción de una reunión de personas que en una difícil inundación, buscan su refugio en la iglesia y allí viven un tiempo de prueba.

No se trata de nombrar aquí a todos los escritores, aunque lo merezcan. Por supuesto que puede variar el valor literario y hay motivos que no se ligan por completo al medio ambiente, pero apenas se puede afirmar que sean indiferentes algunos de los cuentos antologados. Tenemos que contentarnos con algunas muestras. Arne Lundgren indica cómo las principales figuras del arte cuentístico iberoamericano, son Machado de Assis y Horacio Quiroga, del Brasil y del Uruguay respectivamente, representados por dos tan atractivas contribuciones como *Misa del gallo* y *A la deriva*. El cuento del boliviano Augusto Céspedes, en forma de libro diario, *El Pozo*, se relaciona con la guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay en los años de 1932 a 1935 y narra cómo un pequeño grupo de soldados en una parte del árido desierto del Chaco, recibe la orden de cavar un pozo y los sufrimientos tremendos que soportan mientras el pozo llega a ser cada vez más ancho y profundo, sin que se encuentre agua alguna.

Pero al fin llega a ser el pozo la salvación de los soldados que cavan, cuando los guaraníes perseguidos por la sed van hacia el ataque, por haber oído que detrás del frente boliviano había un pozo. Es, en la forma concentrada, una pintura extraordinariamente bien lograda de la naturaleza y de los hombres. Un medio tan fuera de lo corriente, como la Tierra del Fuego, halla en el corto relato del chileno Enrique Campos Menéndez, *El misionero*, un drástico retrato del encuentro de una tribu indígena con la cristiandad: sus com-

ponentes toman la promesa del paraíso tan en serio, que matan al misionero para que éste, como guía, vaya primero a la esperada gloria. Otro tema fuera de lo común — y de éstos hay muchos —, es el asunto colombino del colombiano Pedro Gómez-Valderrama, *Tierra*, una imagem violenta del terror y de la necesidad sexual, vestida con traje histórico, pero con forma moderna. Con pintoresca fantasía y vuelo lírico, cuenta Miguel Angel Asturias, Guatemala, una fabulosa *Leyenda del Volcán*; el cubano Enrique Serpa ofrece una amarga descripción social en *Aletas de Tiburón* y *Un zapato para Pedrito*, del brasileño Dalton Trevisan, es una conmovedora historia acerca de la existencia de los pobres. Se pueden tomar otros ejemplos, como la narración de incesto de José de la Cuadra, *Calor de Yunca* y el cuento de Salarúé, *Semos malos*, que describe cómo cuatro asesinos llegar a estar contritos y sentimentales cuando por primera vez oyen un gramófono.

Hay continuamente motivos cambiantes y variada técnica cuentística, desde la tradicional hasta la surrealista, lindando ésta alguna vez con el ensayo. Hay grandes diferencias de temperamento y de concepción de la vida, a pesar de aquello que tienen en común. De ese algo que no es tan fácil aprisionar, porque entra en la mentalidad iberoamericana, en su propia atmósfera. Alguna vez el tema puede parecernos sobrecargado en la descripción, un poco excesivamente cálido, o de colorido chillón con arrebatos de sentimentalismo. Pero se olvidaría entonces demasiado fácilmente, que es una realidad desde muchos puntos de vista, por entero diferente de la nuestra, y esta diferencia es más evidente en el campo y en los desplazados. Por otra parte, se encuentran artísticamente bien equilibradas descripciones, con dibujos de gentes que hacen pensar en distinguidos narradores norteamericanos y europeos. Una antología de tan gran extensión como *Cuentistas iberoamericanos*, debe depender, naturalmente, en cuanto a la selección, de la orientación y de la visión literaria del autor. Arne Lundgren, me parece, ha logrado hacer la colección representativa y variada, aunque uno que otro autor más o menos conocido falte. Lundgren ha sido por sí mismo diligente traductor y ha tenido buenos colaboradores en la traducción en Erik Gyberg, Erik Michaelson y Per Rosengren. El libro merece tener un gran número de lectores.

(Del diario de Gotemburgo "Goteborgs-Posten", del viernes 29 de marzo de 1963. Hizo la traducción Jaime Peralta).

NOTA: El libro de Jorge Luis Borges, a que se refiere esta crítica, acaba de aparecer en ediciones Bonniers, Estocolmo, *Biblioteket i Babel*, y ha tenido una excelente crítica.

STEN BJORILD

O PROGRESSO LÍRICO EM EMILIO MOURA

O RECENTE POEMA de Emílio Moura — "A Casa" (Edições Tendência, Belo Horizonte, 1961)

oferece, em relação às criações anteriores do poeta, melhores ângulos para a compreensão e análise de seu processo lírico. A visão retrospectiva de sua obra indicaria já a existência, no seu decurso evolutivo, de uma unidade de percepção e atitude que é a razão mesma da homogeneidade e individualidade que nela surpreendemos. Com efeito, há no lirismo emiliano uma constante mítica na qual reside o núcleo íntimo da poesia, seja ela de fundo numinoso, transcendente, seja a decantação da vivência subjetiva ou amorosa. Na concepção do poeta, os seres e objetos do mundo sensível são conscientemente transfundidos em idealidades, que ele invoca ou evoca numa linguagem abstraída de sentido material. A imagem em Emílio Moura é elemento constitutivo de uma outra realidade em que as palavras adquirem significado evanescente, impreciso, carregado de sutis conotações ("*coisas/ que se completam no plano/ da irrealidade mais pura*"). É por isso comum em seus versos a ocorrência de substantivos complementados intencionalmente pela antítese, recurso que funciona na estruturação interna dos poemas dimensionando em extensão e profundidade o universo simbólico pôsto em movimento pelo poeta. A adjetivação no autor de "O Instante e o Eterno" não é simples enchimento da frase poética, nem excesso verbal que leve ao retórico ou prosaico-discursivo. O adjetivo nêle atua como parte integrante e imprescindível da expressão, já que resultaria inócuo e deformador qualquer esforço de objetivação absoluta de uma poesia que é toda tempo, ritmo, espiritualidade. Daí a técnica de iteração adjetiva que à primeira vista se suspeita supérflua ou abusiva, mas que na verdade representa traço definido e inseparável do estilo poético de Emílio Moura ("*voz forte, límpida e viva*", "*Que momento é êsse/ cêgo, cêgo, cêgo*", "*frágeis pés vagarosos*", "*memória móvel e fluida de vento*", "*nuvem densa,/ múltipla e vária*", etc.). Também em nada diminui a força orgânica de sua linguagem o fato de ela recorrer normalmente aos invocativos, às indagações, ao exclamativo, às formas reticentes, que se ordenam de modo preciso e se explicam no contexto lírico dos poemas, como documentam êstes versos de "Como a Noite Descesse":

"Se eu estava só, só e desesperado,
por que gritar tão alto?
Por que não dizer baixinho, como quem reza:
— Ó doce e incorruptível Aurora!
se só as estrêlas é que me entenderiam?"

A incidência mítica é de fácil constatação na poesia de Emílio Moura, porquanto o próprio poeta seguidas vezes nomeia nessa categoria simbólica os objetos articuladores de seu universo lírico ("*Mito! Eras mito e eu te esperava*", "*Ainda que fosses um mito eu não te amaria tanto*", "*formase a rosa,/ mito e milagre*", "*Não sei que mito se humanizou em ti*", "*Vens do fundo do tempo como uma aparição mítica*", "*Ês mito e realidade, forma nítida e sombra esquiua*", etc.). No poema "A Casa", o mesmo processo mitificador se opera, com a transposição do dado concreto, real, que é

a casa, para o plano da vivência ideal, onde o poeta funda a sua percepção. A memorização orienta a atitude lírica e o objeto ressurgue numa reconstituição espaço-temporal puramente subjetiva, interiorizada, através da qual se apreende “em cada/ súbita imagem, o início/ de longa, secreta via/ para o outro lado de tudo”. Cria-se aí a essência do mito — palavra que se enuncia significativamente ao início do poema. O pretexto poético de “A Casa” reside no motivo do retôrno à infância, do reencontro imaginário com o mundo físico em que foi vivida. Partindo da invocação de elementos conotativos de espaço e tempo — “Ó sol, ó manhãs, ó fugas!” — o poeta prepara a eclosão do fato lírico, que virá nos dois primeiros versos na parte II: “Abro os olhos à memória:/ a Casa salta do tempo”. Recompõem-se, então, as “imaginárias presenças”: arcas, armários, quadros, relógio, sótão, salas, janelas, escadas, valos, córregos, moitas, árvores — fragmentos da realidade de ontem e formas abstratas agora na “região dos mitos”, do que foi “incorporado à distância”. O processo mnemônico recorre, para integralizar as partes do todo memorizado, à experiência sensoria, forma de conhecimento de que dispõe o homem na dilatada viagem de regresso às suas origens de menino. O sentido do olfato identifica no passado um cheiro inerente, que sugere a comunhão de coisas em si diversas e dissociadas: “Ah, cheiro de outrora, cheiro/ de relva, de terra úmida,/ de môfo de sótão, cheiro/ de velhas arcas e armários”. A lembrança auditiva permite que as imagens evocadas vibrem de súbito “nítido, nítido/ dentro da Casa”. A memória visual, certamente o mais ativo instrumento utilizado na reconstrução ideal da casa, traz à tona figuras que readquirem linhas e contornos próprios:

“Quantas formas emergindo,
de novo, de novo salvas,
de furnas e urnas noturnas”.

No verso “de furnas e urnas noturnas”, notamos a preocupação do poeta em dar expressão adequada à zona de obscuridade e esquecimento de onde faz emergirem, na sua sondagem lírica, as recordações que conformam o mundo em prospecção. O apoio na vogal *u* e a ênfase das três rimas internas do verso sugerem a descida abissal ao escuro núcleo das formas misteriosas da casa e da infância. A antítese consubstanciada no verso imediato

— “A vida, ao redor, tão clara” — e nos que o seguem mostra já o resultado da operação mnemônica, pela qual o poeta logrou apossar-se de suas antigas e iluminadas evidências (“uma janela”, “áreas sem limites”, “áureo mundo”, “luz, pétala, nuvem”). Na parte III do poema, sente-se na medida curta dos versos e das unidades rítmicas, no encadeamento das assonâncias e das iterações, a vertigem encantatória com que “a alma se impregna/ do ar perdido”. A invocação do relógio, inexorável na sua mudez, leva o poeta a aperceber-se da evasão e mutação da realidade do menino, que em vão se interroga até a conclusiva verdade: “Menino, cala. Não viste/ o tempo fluir”. O “séquito de mitos”, como envolvente camada condutora, acompanha o motivo poético, manifestando-se nas repetidas abstrações que em “A Casa” informam o peculiar lirismo emiliano: tempo, fugas, vento, mistério, éco, halo, brisas, dúvida, vácuo, medo, vôo, eternidade, solidão, lembrança, sombras, espírito, etc. Os substantivos adjetivados e os verbos também se esvaziam de materialidade: *abstrata arquitetura, janela invisível, mensagens perdidas, face invisível, ser imaginário, abstratas salas; soprar, vogar, esquivar, apagar, imaginar, etc.* O ritmo caudaloso, que personaliza tanto o verso de Emílio Moura, se contrapõe no poema a estruturas mais breves e disciplinadas, proporcionando à composição maior riqueza e variedade rítmica. O estrato sonoro resulta também enriquecido pelas aliteraões e assonâncias, pelos paralelismos e anáforas. Algumas repetições acentuam a carga semântica das palavras e mesmo lhes acrescentam novas dimensões, como nestes versos de marcado efeito gráfico-visual:

“quedas no vácuo,
quedas,
quedas”.

Ao final de “A Casa”, ocorre fenômeno idêntico ao já observado no seu início, quando o fato lírico surge somente na parte II, funcionando a primeira como exórdio ou introdução ao mundo poético. A última parte do poema, excedendo ao arredondamento de sua estrutura interna, que se dá nos decassílabos de X — “A alma em transe da Casa já não fala” e versos seguintes, — apenas refere a conclusão do ato mnêmico: “cerro os olhos à memória”.

AFONSO ÁVILA.

June 12019



F. D. R.

Doações

378.5

R297e

NÃO PODE SAIR
DA BIBLIOTECA