

**cR**

Centro  
de Referência  
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo  
do Centro de Referência Paulo Freire**

**[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)**



InstitutoPauloFreire

educador brasileiro Paulo Freire. Chamam as suas imagens de 'codificações' e as palavras chave de 'palavras generativas'. Dizem que existe debate ou diálogo nas suas aulas de alfabetização, na base destas imagens, e que os educandos passam por um processo de 'conscientização' ou levantamento da consciência.

## 2.3 Introdução a Freire

O educador brasileiro Paulo Freire radicalizou uma geração inteira de trabalhadores de alfabetização nos anos 60 e 70, ligando o domínio da língua escrita, à mudança social. O trabalho de Freire goza da reputação de ser quase impossível de se ler ou compreender! Temos tentado apresentar algumas das suas ideias básicas aqui da forma mais simples possível, mas isto envolve inevitavelmente muitos conceitos complexos, e uma linguagem difícil. Não se preocupe, se não conseguir entender isto tudo, já que é dado apenas como material de base. Não é imprescindível para fazer uso da abordagem REFLECT!

Freire criticou a alfabetização existente, que se baseava nos livros de leitura: *"Existe um conceito implícito daquilo que é o homem, no método e no conteúdo do livro de leitura, seja isto reconhecido pelos autores ou não... É o professor que escolhe as palavras e as propõe aos educandos... Os alunos não de ser 'enchidos' com as palavras que os professores tenham escolhido. É o perfil dum homem cuja consciência... tem que ser enchida ou alimentada para que tenha algum conhecimento"*. (Freire 1985)

Freire condenou este conceito 'bancário' de educação: *"Conforme é entendido por este conceito, o homem é um ser passivo, o objecto do processo de aprender a ler e escrever, e não o seu sujeito"*. (Freire 1972)

Freire reconheceu que as pessoas que eram normalmente os objectos passivos das aulas de alfabetização, deviam ser vistas de forma diferente: *"Os agrónomos, agricultores, oficiais de saúde pública, administradores de cooperativas, alfabetizadores—todos nós temos muito a aprender dos camponeses, e se nos recusarmos a fazer isso, não poderemos ensinar-lhes nada."* (Freire 1985)

Contudo, para Freire a maior parte das pessoas que não dominam a língua escrita, não era capaz de se afirmar. Como resultado da opressão, estava mergulhada numa 'cultura de silêncio':

*"Na cultura de silêncio, existir é apenas viver. O corpo cumpre as ordens das instâncias superiores. Pensar é difícil. Falar é proibido."* (Freire 1972)

Neste contexto não podia haver nenhuma formação neutra: *"O analfabetismo é uma das expressões concretas duma realidade social injusta. É político... É um processo de pesquisa e criação... [o qual tem que] desenvolver a consciência dos alunos, sobre os seus direitos"*. (Freire 1985)

Através do que Freire chamou de 'pedagogia do oprimido' os alunos *"perceberiam a realidade de opressão, não como um mundo fechado, do qual não existe saída, mas como uma situação limitante que eles são capazes de transformar"*. (Freire 1972)

Freire chamou isto de 'conscientização': o processo de aprender a perceber as contradições sociais, políticas e económicas e de tomar acção contra os elementos opressivos da realidade.

Mas como é que o trabalho de alfabetização de adultos podia ser ligado à conscientização? Freire reconheceu que os educandos precisavam de 'distanciar-se' das suas vidas diárias, para que pudessem ver a sua situação duma nova maneira. O meio para isto chamava-se 'codificação'.

As 'codificações' são imagens ou fotografias produzidas depois duma pesquisa extensiva numa área local as quais, nas suas imagens, captem problemas ou contradições essenciais nas vidas dos educandos. Os educandos reflectem sobre estas imagens, antes de tudo descrevendo-as e em seguida através da 'problematização', analisam a sua estrutura profunda, até que enfrentem directamente as suas próprias vidas. Assim, a codificação é um 'instrumento para esta abstracção'—conseguir ver a realidade mais claramente, por se ter dado um passo fora dela. O processo de analisar a codificação é chamado de 'descodificação' e envolve o 'diálogo'.

Freire viu o diálogo como fundamental. Ele interpretou isto como uma junção do professor e dos educandos/alunos: *"nós estamos preconizando a síntese entre o saber sistematizado de forma máxima do educador, e o saber sistematizado de forma mínima do formando—uma síntese atingida pelo diálogo."* (Freire 1985)

O 'diálogo' às vezes é mistificado por Freire. Efectivamente, trata-se dum debate, mas não apenas qualquer debate: antes, é um debate em que as pessoas, num ambiente de confiança, estendem-se além da vida diária, abrem-se e enfrentam directamente uma nova compreensão e consciência.

Mas porque ligar o domínio da língua escrita a isto tudo? Freire fincou pé na necessidade de aprender a ler e escrever o mundo ao mesmo tempo que se aprende a ler e escrever a palavra: *"os educandos têm que ver a necessidade de escrever a sua vida e ler a sua realidade."* (Freire 1985)

Freire tinha a opinião de que o domínio da língua escrita em si, não tem utilidade nenhuma se não existe qualquer outro processo de mudança que seja capaz de ajudar a dissipar a cultura do silêncio.

Tendo entrado num diálogo sobre uma codificação, o passo a seguir para a aula de alfabetização, é a introdução da palavra. Não é apenas qualquer palavra que é escolhida, mas uma 'palavra generativa', cuidadosamente escolhida, a qual se arranja depois de 'investigar o universo de vocábulos' (ou o 'universo linguístico mínimo') dos

educandos. A palavra em si é o foco dum diálogo adicional.

Introduzida uma palavra generativa, Freire defendeu a divisão da palavra generativa em sílabas-componentes e famílias de sílabas—mas sempre lançando perguntas para os educandos, e não fazendo tudo por eles (apenas *“tendo preparado os educandos de forma crítica para receberem a informação”* de tal forma que *“não seja uma mera oferta”*). Tendo feito isto, o educador deve perguntar algo aos educandos, como por exemplo: *“Vocês acham que podemos criar algo com estas peças?”* Para Freire (1985), *“este é o momento decisivo para a aprendizagem”* em que os educandos *“descobrem as palavras da sua língua, juntando-as numa variedade de combinações”*. Isto acaba com o ar de mistério da língua escrita.

Para Freire, o processo esboçado acima levaria à conscientização, dando aos alunos um sentido da sua finalidade, para que fossem verdadeiramente capazes de *‘conhecer’* o mundo: *“O acto de saber envolve um movimento dialéctico que passa da acção para a reflexão e da reflexão sobre a acção para uma nova acção.”* (Freire 1972)

Esta foi a luta que podia resultar numa mudança política. O processo chama-se *‘praxis’* e Freire realçou que: *“A acção dos homens sem objectivos, não é praxis—é uma acção ignorante do seu próprio processo e do seu alvo.”* (Freire 1972)

Em resumo, para Freire: *“Para que o aprender a ler e escrever constitua um acto de saber, os educandos têm que assumir desde o início o papel de sujeitos criativos. Não é uma questão de memorizar e repetir determinadas sílabas, palavras e frases, mas antes, de reflectir criticamente sobre o próprio processo de leitura e escrita e sobre o significado profundo da língua.”* (Freire 1985)

## 2.4 Limitações e distorções de Freire

Alguns elementos do pensamento freireano já se encontram por todo lado—até em programas de alfabetização que não têm nenhum compromisso para com a promoção da mudança social. Em muitos respeitos Freire tornou-se, ironicamente, a abordagem tradicional. Embora tenha havido muitas ideias e metodologias novas que se desenvolveram na sequência de Freire, ainda é Freire que é mais amplamente citado e referido. Mas na maioria dos casos, pode-se melhor descrever isto como um *‘pseudo-freireanismo’*, despojado do seu potencial radical. Porquê?

Embora Freire tenha criticado os livros de leitura, de facto a maior parte das pessoas que dizem que utilizam os seus métodos, usa livros de leitura. Até certo ponto isto foi culpa dele próprio. Nem só os seus textos eram tão difíceis que metiam medo na maior parte dos leitores (por isso poucos praticantes leram directamente a sua obra) mas

também, tendo criticado os livros de leitura do passado, ele acabou por reinventá-los. Os novos livros de leitura substituíram frases chatas tais como *“a Maria gosta de animais”* por *“Juma é oprimido pelo latifundiário”* mas eram ainda livros de leitura. Já não eram desenvolvidos por autores em isolamento, mas em vez disso eram produzidos na sequência duma pesquisa local sócio-económica e linguística. Não obstante, os livros de leitura reinventados, eram ainda muito prescriptivos: *“a primeira palavra generativa deve ser trissilábica... Tendo escolhido dezassete palavras generativas o próximo passo é de codificar dezassete situações existenciais.”* (Freire 1985).

Os que agora dizem que utilizam métodos freireanos, simplesmente substituíram palavras sem significado ou sem conteúdo, por palavras frases e imagens baseadas mais na realidade social—enquanto se mantinha a mesma estrutura e veículo na essência—o livro de leitura. Embora em princípio se baseiem na pesquisa local, os planificadores de alfabetização têm vindo a argumentar cada vez mais que um levantamento detalhado numa só comunidade rural, revela uma realidade típica da região ou mesmo do país—por isso diz-se que os livros de leitura em grande escala, impressos centralmente, são justificados. Isto ignora o facto de que, como o próprio Freire observou acerca das palavras generativas, *“uma variação no significado pode acontecer mesmo dentro da mesma cidade”*.

O produto é a mesma *“prática mecânica de alfabetização”* que o próprio Freire condenou—mas desta vez feita no seu nome. Na prática, apesar das declarações e da retórica dos planificadores da alfabetização, em 95% dos casos não há nenhum diálogo nas aulas de alfabetização. Vezes sem fim, no que se trata da situação na sala de aulas, os professores de alfabetização esquivam-se para evitar o diálogo (ou qualquer discussão efectiva) e voltam a basear-se no que vêem como sendo o *‘recheio’* do ensino do domínio da língua escrita—exercícios simples de leitura, escrita e matemática padronizadas. Os casos em que isto não se verifica, tendem a ser programas altamente politizados de alfabetização, que têm uma tendência de impor uma nova consciência nos educandos em vez de gerar uma consciência realmente crítica. Existem duas razões principais para isto:

- Nos (novos) livros de leitura a *‘codificação’* consiste normalmente apenas numa imagem, e a *‘palavra generativa’* é apenas uma palavra. Às vezes atribuem-se poderes quase mágicos a elas, mas a magia raramente funciona.
- Os professores de alfabetização que estão a utilizar livros de leitura pelo mundo, não são os *‘educadores’* altamente formados (ou membros da camada intelectual esclarecida), implícitos em Freire, mas antes são pessoas locais que frequentemente têm, eles próprios, apenas o ensino primário (às vezes o ensino secundário de

mais baixo nível), trabalhando como voluntários (ou vencendo um salário baixo) e recebendo muito pouca formação ou outro tipo de apoio.

É difícil desenvolver um diálogo. Esperar que professores em grande medida não formados, o façam com apenas uma imagem e uma palavra para estruturar o processo, é pouco realista. Os professores talvez tenham uma lista de perguntas num livro de acompanhamento (p. ex. o que é que você vê na imagem? O que é que significa?) mas os educandos normalmente mexem-se com nervosismo, parecem constrangidos, ficam calados ou dão respostas simples às perguntas (tentando manter o professor satisfeito ou dar a resposta 'certa'). Mesmo que as codificações tenham sido desenvolvidas localmente de forma talentosa e as perguntas sejam muito relevantes para as vidas dos educandos, desenvolver um diálogo continua não sendo fácil. O livro de leitura aparece na aula vindo de 'fora' e é sentido como 'externo' às vidas dos educandos.

O resultado desta falta de diálogo é que a alfabetização torna-se um processo técnico de ensino de sílabas e dos aspectos mecânicos da leitura e escrita (frequentemente com métodos padronizados, cantando de cor e copiando repetidas vezes). Na falta duma alternativa razoável, os professores repetem as suas próprias experiências de formação na escola primária e tratam os educandos adultos como se fossem crianças. Não existe nenhuma ligação com as questões locais, nem com o desenvolvimento local ou a mudança social. Os educandos sentem-se envergonhados, chateados ou simplesmente aborrecidos. Muitos desistem e outros continuam a lutar mas não conseguem aprender, porque a leitura e escrita não estão ligadas de forma significativa às suas vidas.

Existem excepções a este cenário desanimador: ocasiões em que um programa de alfabetização aparece na altura certa no lugar certo com as pessoas certas. Mas mesmo neste caso, podem existir problemas. Em alguns lugares os programas de alfabetização têm despertado uma consciência considerável sobre a injustiça e a opressão, mas não têm conseguido canalizar essa consciência para uma mudança efectiva. Os educandos têm ficado ou desiludidos (quando o governo e o sistema capitalista internacional deixa de cair) ou reprimidos (quando se mobilizam sem foco suficiente na mudança realizável, construída de abaixo).

Muitas pessoas têm criticado Freire. Por exemplo, Brian Street pergunta até que ponto a abordagem freireana "de facto toma conta de significados locais e de variações culturais e étnicas dentro dum estado-nação e até que ponto os professores podem ceder a sua posição e de facto assim fazem, adoptando um papel de igual, facilitador, com os alunos". Lendo Freire, podemos talvez às vezes sentir que os que não dominam a língua escrita estão a ser respeitados e considerados como sendo conhecedores e,

em outras alturas podemos sentir que estão a ser representados como não tendo nenhum poder e sendo ignorantes, submersos numa 'cultura de silêncio' e sofrendo duma 'consciência fatalista'. As feministas também têm condenado Freire pelas suas referências persistentes ao 'homem' quando está a se referir às 'pessoas' ou à 'humanidade' (e embora este seja um assunto mais de convenção linguística do que sexismo, Freire com certeza deixa de enfrentar assuntos de género no seu trabalho inicial). Apesar destas deficiências a filosofia de Freire tem muito a oferecer. Os problemas mais sérios consistem no facto de Freire não apresentar nenhuma metodologia eficaz de alfabetização.

## 2.5 Introdução ao Diagnóstico Rural Participativo

O Diagnóstico Participativo Rural (DRP) tem as suas raízes numa reacção ao modelo ocidental ou ao enfoque de 'modernização' para o desenvolvimento. É uma abordagem que se utiliza contra os que acreditam que existem soluções tecnológicas simples ou enlatadas para o desenvolvimento que podem ser impostas por profissionais externos.

Os praticantes do DRP têm um desejo de começar das vidas das próprias comunidades. Mas quais são os instrumentos que existem para descobrir as prioridades dos próprios pobres? Os questionários são desajeitados, estruturados de fora, eles ocupam muito do tempo das pessoas para uma quantidade quase inexistente de resultados óbvios, e frequentemente recolhem muita informação irrelevante. A observação participativa da escola de antropologia, é frequentemente demasiado demorada e prolongada—e continua sendo 'extractiva'—frequentemente sendo utilizada para publicações académicas em vez de influir nos conhecimentos e acção locais.

Os praticantes do DRP tomam como ponto de partida, o reconhecimento que as comunidades pobres dispõem dum tesouro de conhecimentos técnicos e sociais locais. Frequentemente têm sobrevivido ao longo dos séculos em ambientes difíceis e com recursos limitados. O que é necessário são técnicas que permitam que as pessoas que não dominam a língua escrita articulem os seus conhecimentos—já que construir na base destes conhecimentos e da realidade dos pobres, tem que ser o ponto de partida de qualquer programa eficaz de desenvolvimento.

Os praticantes do DRP têm desenvolvido uma ampla gama de técnicas baseadas na ideia de que a visualização pode ajudar a participação. Portanto o ponto de partida é o desenvolvimento colectivo de mapas, matrizes, calendários e diagramas no chão, utilizando quaisquer materiais que estejam localmente disponíveis.

Porém, o DRP não é apenas um jogo fixo de técnicas, é uma abordagem. Se os que praticam as técnicas não têm um verdadeiro respeito pelas

prioridades dos pobres, e um verdadeiro compromisso para com estas, pois torna-se frequentemente ainda *'extrativa'*. Alguns facilitadores de APR tiram cópias de mapas desenvolvidos pela comunidade e simplesmente os levam consigo para seus próprios fins de planificação. Em tais circunstâncias frequentemente há uma grande brecha entre o que a comunidade articula e o que a agência externa em seguida projecta. Algumas agências usam estes métodos em forma nominal, para dizer que consultaram as comunidades (para impressionar os doadores)—mas em seguida avançam com as suas próprias prioridades. Além do mais, o DRP é frequentemente, ou mesmo normalmente, feita apenas numa base de curto prazo, por exemplo ao longo de apenas duas ou três semanas—e é normalmente feita apenas em comunidades escolhidas.

As técnicas e abordagem de DRP têm sido aplicadas a avaliações amplas, a diagnósticos detalhados das necessidades da saúde ou da agricultura local, mas não têm sido aplicadas no passado em programas de alfabetização. Os três projectos piloto apresentados no actual relatório constituem as primeiras tentativas de utilizar o DRP de forma sistemática para a alfabetização de adultos.

Isto pode parecer surpreendente porque a ligação entre o DRP e a formação parece ser forte. Como diz David Barton (1994), *"Aprender é a construção activa de conhecimentos."* O DRP desenvolveu uma gama de técnicas que facilitam esta construção. Porque não usar estas técnicas num processo prolongado de aprendizagem? Talvez as ligações não tenham sido feitas porque chegámos a considerar a formação como algo diferente. Barton (1994) indica que com o aparecimento da imprensa: *"a busca da verdade... tornou-se o descobrimento de conhecimentos novos em vez do esforço constante para recuperar e manter os conhecimentos tradicionais"*.

Se a formação inclui conhecimentos tanto novos como antigos, pois o DRP pode desempenhar um papel útil. Andreas Fuglesang (1982) é útil sobre este ponto: *"Os pedagogos ocidentais têm sido cegos perante a norma pedagógica mais antiga e mais genuína: comece com o que os alunos sabem, não com o que você sabe."*

## 2.6 Tensões entre Freire e Chambers

Robert Chambers (1983, 1993) é a figura chave por trás do DRP, tendo escrito e formado muito dentro da sua filosofia e seus métodos. Ele tem falado frequentemente das origens do DRP e refere-se ao trabalho de Paulo Freire sobre o diálogo e a conscientização, como uma das influências centrais:

*"O Diagnóstico Rural Participativo faz parte, alimenta-se, e coincide com outros membros*

*duma família de abordagens que têm sido ou são participativas de maneiras diversas. Estes incluem o desenvolvimento comunitário dos anos 50 e 60, a dialógica e conscientização de Paulo Freire, a pesquisa-acção participativa, e o trabalho das ONGs activistas."* (Chambers 1991)

David Brown (1994), no entanto, argumenta que existem algumas contradições sérias entre o trabalho de Chambers e o de Freire. Para Chambers, a *'cultura'* é *"uma força social positiva que exemplifica crenças e atitudes vigentes válidas já possuídas pelo campesinato, embora bloqueadas pelo controlo político externo"*. Chambers confia na *"capacidade das classes subalternas de iniciarem acções sociais válidas na base dos seus conhecimentos e crenças existentes"*.

Para Freire, pelo contrário, a *'cultura'* é *"fundamentalmente problemática"*. Subjacente aos textos de Freire, estão muitas referências às barreiras cognitivas (nas suas descrições da consciência ingênua/mágica). Embora ele atribua a culpa para essas, a forças externas de opressão (em vez de culpar as próprias pessoas) e regularmente se refira à importância do *'amor'* pelo povo, parece que Freire não confia nos seus conhecimentos e crenças existentes—vendo estas como necessitando de ser *'transcendidas'*. Freire louva, implicitamente, os *'conhecimentos racionais'* e considera os sistemas locais de conhecimentos como menos valiosos. Isto (segundo Brown 1994) *"só pode reforçar os preconceitos ideológicos que existem tanto dentro da agência de extensão como na sociedade mais ampla, isolando a intervenção de qualquer capacidade de basear-se nos elementos positivos na dita consciência dupla dos oprimidos."*

Num artigo posterior, Brown (1995) conclui que *"nos textos de Chambers, a evidência está ponderada em grande medida a favor do populismo [a fé no homem comum] com tendências centristas ocasionais [a negação desta fé]; no caso de Freire, pode-se sustentar que o equilíbrio está invertido"*.

A abordagem REFLECT está enraizada numa fé nos conhecimentos e crenças existentes das pessoas, como ponto de partida. Isto tem a sua origem tanto quanto de Chambers como de Freire. Porém, para Freire a *'consciência'* tem a ver com muito mais do que os conhecimentos das pessoas (o que Brown deixa de reconhecer suficientemente). Freire proporciona uma análise social, política e económica dos processos que afectam os conhecimentos e crenças das pessoas (formando a sua *'consciência'* da sua situação). Para Freire, não existe nenhum processo educacional ou de desenvolvimento que possa ser neutro. Isto ultrapassa Chambers, que às vezes tem um ponto de vista bastante cómodo e não político da cultura e do desenvolvimento.

Existem pois, tensões entre Chambers e Freire. A REFLECT recorre a aspectos de cada um.

## 2.7 Novos conceitos sobre o domínio da língua escrita: a abordagem ideológica

Na introdução nós nos referimos a alguns dos debates correntes sobre o domínio da língua escrita. O domínio da língua escrita já não está visto como uma simples habilidade ou competência, mas como um processo. É mais do que apenas a tecnologia na forma do qual nós actualmente o conhecemos (seja caneta, papel, computador etc). Brian Street sustenta que é um processo social no qual tecnologias particulares, socialmente construídas, são utilizadas dentro de quadros institucionais particulares para propósitos sociais específicos. Este é o *'ponto de vista ideológico'* acerca do domínio da língua escrita. O domínio da língua escrita não pode ser visto tão claramente como *"uma força introduzida de fora, para a mudança"*. Em vez disso, o indivíduo tem que ser *"um agente activo na alfabetização—não apenas um recipiente passivo duma técnica definida e inserida de fora."* (Relatório Caxton 1994).

Esta abordagem ideológica tem certas implicações para as metodologias de alfabetização. O livro de leitura como um texto pré-determinado, *'externo'*, parecia limitar as práticas de alfabetização e ser coerente com a abordagem tradicional ou autónoma, que preconiza a necessidade dum corpo fixo de conhecimentos a serem transferido. Para ser coerente com a abordagem ideológica, uma metodologia teria que, por exemplo:

- realçar a escrita em vez da leitura passiva de textos fixos;
- realçar o envolvimento criativo e activo dos participantes;
- construir na base dos conhecimentos existentes dos participantes, respeitando as tradições orais e outros 'alfabetismos';
- enfocar os materiais gerados pelo educando (e não textos enlatados)
- assegurar que o processo seja sensível e relevante em termos do contexto local.
- abordar os 'eventos de domínio da língua escrita' dentro do meio mais amplo em vez de considerar a alfabetização como apenas uma actividade para a sala de aulas.

A REFLECT tem tentado construir na base destes elementos para desenvolver uma metodologia que seja coerente com a abordagem ideológico.

## 2.8 Alfabetização visual

Muito trabalho tem sido feito por Andreas Fuglesang (1982), UNICEF-Nepal e outros (veja-se Murray Bradley, 1994), examinando as capacidades das pessoas a ler e interpretar imagens. No trabalho para o desenvolvimento nós damos muito por certo. Nós assumimos que as pessoas podem

entender os cartazes e folhetos que produzimos se utilizamos muitas imagens em vez de palavras. As imagens que utilizamos parecem evidentes para nós. Contudo, frequentemente não estão abertas para as pessoas com pouca exposição à interpretação de imagens visuais em duas dimensões e que não estão familiarizadas com as suas convenções. Muitas vezes as fotos são complicadas demais. Os desenhos à pena e as caricaturas estão cheios de convenções, sejam elas os balões de fala, as setas ou outros símbolos.

Como consequência destas análises, algum trabalho tem sido feito sobre como entregar comunicações sobre o desenvolvimento mais eficazmente—como tornar as imagens facilmente reconhecíveis ou *'legíveis'* para as pessoas com pouca exposição a imagens visuais em duas dimensões. Porém, nenhuma tentativa séria tem sido feita para desenvolver um programa que ao longo do processo, ajude a tornar as pessoas visualmente alfabetizadas.

A ligação entre os domínios da língua escrita, visual e alfabética, é muito mais claramente discutido por Fuglesang (1982), nas citações seguintes :

*"Na base de toda a escrita, está a imagem."*

*"Qual é o meio que pode permitir que a comunidade avalie sua realidade de modo a precipitar novos juízos ou formulações sobre a mesma? Qual é o meio que vai desencadear na comunidade um diálogo sobre sua realidade que vai talvez levar a decisões e acções para alterar essa realidade? Na minha experiência a questão do domínio da língua escrita e da transformação social, tem que começar com a imagem—com a reprodução imitativa da realidade"*

*"[A imagem] é a ligação entre o estilo de vida oral e o escrito e o primeiro passo no caminho à abstracção escrita. A imagem é a ponte dum modo de comunicação que no fundo é imitativo, para um que é digital"... "Quando você vive na realidade, às vezes você não é capaz de vê-la. A imagem levanta a mente fora da realidade. A imagem torna o evento num objecto. O passo a seguir é de ligar o primeiro conceito escrito, a palavra, à imagem. Primeiro é o ambiente visual da palavra."*

*"As pessoas aprendem a ler imagens da mesma forma que aprendem a ler as páginas num livro. Isto não é reconhecido porque a educação na leitura de imagens é um processo informal. Tem lugar automaticamente em sociedades onde uma variedade de imagens é apresentada diariamente por uma variedade de meios de comunicação. Em ambientes sociais sem nenhuma tradição pictórica ou muito poucas representações pictóricas—a situação em aldeias remotas africanas—o processo informal de aprender a ler imagens, simplesmente não acontece. É importante entender que a perspectiva não é nada mais do que uma convenção pictórica ou*

*artística que apareceu na pintura europeia só na altura da Renascença.”*

Com os pilotos REFLECT nós tencionámos desenvolver um método que aproveitasse estas ideias de forma prática, fazendo ponte pela brecha que se desenvolveu entre o domínio da língua escrita visual e o alfabético.

## 2.9 Domínio básico da aritmética

A maior parte dos programas de alfabetização, ou omite o domínio básico da aritmética, ou o trata como sendo de importância secundária para a leitura e escrita das palavras. Mesmo os programas mais radicais e progressistas de alfabetização, raramente adaptam o ensino do domínio básico da aritmética para os adultos e, a maioria dependem de métodos tradicionais—tratando os adultos de crianças.

Este é um problema sério porque a maior parte dos adultos já tem habilidades consideráveis de domínio básico da aritmética. Os educandos adultos sabem contar oralmente e conhecem algumas estruturas matemáticas, e têm uma arte da aritmética mental que é mais ou menos adequada para as suas vidas quotidianas. Muitas vezes as pessoas não alfabetizadas (sobretudo aquelas inseridas no comércio) podem ser muito melhores na aritmética mental do que as pessoas ‘instruídas’, que venham a depender de somatórios escritos ou das calculadoras.

Você não tem de ensinar as pessoas a falarem antes de você ensiná-las a ler e escrever. Igualmente, você não precisa de ensinar as pessoas a contar ou fazer somas antes de você ensinar o domínio básico da aritmética em forma escrita.

Portanto, o que é que vale o domínio escrito básico da aritmética? É necessário principalmente porque as pessoas estão conscientes das limitações da memória para manter os números na mente e para aprender de cor os acontecimentos no dia a dia que implicam os números. Com cálculos complexos, as pessoas não conseguem controlar os sub-totais nas suas mentes. Ser capaz de escrever os números em tais situações, é uma enorme ajuda mas não se trata de saber como escrever 1 ou 6 ou 10—em vez disso, o que se precisa normalmente, é ser capaz de escrever os números maiores. Um programa de domínio básico da aritmética tem que alcançar isto nível de ensinar habilidades úteis numa fase inicial. Deve focar também o domínio básico da aritmética em forma escrita que as pessoas podem utilizar nas suas vidas diárias, e em ajudar as pessoas com diferentes tipos de manutenção de registos que podiam ser úteis em termos práticos para elas (contas a nível do agregado familiar/contas de empresas de pequeno porte/projecções etc).

Para desenvolver um programa de domínio básico da aritmética conveniente para os adultos, o ponto de partida deve ser a experiência diária das pessoas

(as situações verdadeiras e o tipo de cálculo que eles têm de fazer). Isto requer um levantamento sócio-matemático antes de iniciar o programa de domínio básico da aritmética, mas isto faz-se raras vezes. Devem-se fazer esforços para reforçar (em vez de minar ou substituir) as habilidades aritméticas mentais, para que haja uma melhoria substancial da forma em que as pessoas realizam os cálculos necessários existentes no momento na sua vida quotidiana que precisam disso. Um programa de domínio básico da aritmética bem direccionado, aproveitando-se de tais abordagens, pode ser igualmente potencializante ou mais potencializante do que o domínio da língua escrita, à medida que pode dar às pessoas muitas habilidades práticas para suas vidas quotidianas. A abordagem REFLECT procura construir na base de tais elementos, respeitando os adultos como adultos e enfocando o domínio prático básico da aritmética.

## 2.10 Género

Até recentemente, direccionar programas de alfabetização às mulheres, não era uma prioridade especial, apesar de que, dos bilhões de não alfabetizados no mundo, dois terços são mulheres. Porém, os fazedores de políticas estão actualmente mais dispostos a ouvir os argumentos práticos para a alfabetização das mulheres como uma contribuição crítica para o desenvolvimento.

A alfabetização das mulheres tem sido ligada a taxas mais baixas de mortalidade infantil e a crianças mais saudáveis; uma taxa mais alta de inscrição escolar; uma agricultura mais eficiente; actividades mais avançadas de poupança e crédito e, taxas mais baixas de crescimento populacional. Isto tem-se verificado como sendo muito atraente internacionalmente, e a Conferência Mundial das NU sobre a População, concordou que a elevação das taxas de alfabetização das mulheres, era uma das maneiras muito efectivas de reduzir o crescimento da população.

Muitas ligações não foram provadas, e não está claro se ser alfabetizada é o argumento pelo qual uma mãe inscreve a sua criança na escola; se são os seus antecedentes sócio-económicos que permitem que frequentasse a escola quando ela era criança (e que continuasse quando mãe), ou se é uma mudança no comportamento ocasionada por um processo dinâmico de alfabetização de adultos.

O que fica claro é que há uma procura crescente para o domínio da língua escrita por mulheres (sobretudo num clima económico onde a carga de trabalho feminino está sempre a aumentar), e muitas mulheres valorizam seu potencial para uma potencialização individual. O não-domínio da língua escrita é um dos factores que marginaliza as mulheres e, que torna difícil o acesso aos direitos humanos básicos. Na Ásia e África (e, nos últimos cinco anos, na América Latina), as mulheres têm tendência de formar uma maioria entusiástica nas aulas de alfabetização. Isto verifica-se em situações

em que um número significativo de homens também é constituído de não-alfabetizados.

De facto as avaliações recentes dos programas de alfabetização na Namíbia e Uganda (veja-se o Anexo 4), mostram que a relutância dos homens em assistir, os exclui de benefícios tanto práticos como potencializantes do domínio da língua escrita. Também torna um diálogo positivo, entre as mulheres que assistem as aulas, e membros masculinos da comunidade, muito difícil de começar. Estas duas avaliações apresentam relatórios que dizem que os homens não estão dispostos a assistir, por recear ser ridicularizados por outros homens; um preço maior que se paga em termos do seu estatuto, se eles confessam não ser alfabetizados, e além disso, de não estarem acostumados a sentar-se juntos para discutir assuntos com mulheres, desde a infância. Muitas vezes é apenas um número reduzido de homens mais velhos, (aos quais estes critérios não se aplicam), que assiste.

Efectivamente, a situação actual é que muitos programas de alfabetização envolvem participantes que são mulheres, e os materiais e abordagem são portanto direccionados para as mulheres em vez dos homens. Duas principais abordagens são comuns. A primeira abordagem é a pragmática, de apoiar as Necessidades Práticas das Mulheres em Termos de Género, através da alfabetização. As Necessidades Práticas em Termos de Género servem para fortalecer as mulheres no seu desempenho dos papéis existentes (e muitas vezes subordinados), como mães e esposas; trabalhadoras (productoras), e membros da comunidade (contribuindo trabalho e tempo de forma colectiva). Exemplos de trabalho feminino nestes papéis incluem: cuidar das crianças; cultivar alimentos, processar os alimentos, buscar água e lenha e cozinhar; produzir culturas ou mercadorias para a venda; construção de escolas ou estradas e assim por diante. Os livros de leitura para a alfabetização podem conter informações sobre a agricultura, nutrição ou saúde para ajudá-las nestas tarefas múltiplas.

A segunda abordagem, é a de focar as Necessidades Estratégicas das Mulheres em Termos do Género, para desafiar a natureza injusta e subordinada destes papéis sociais *'tradicionais'*. Estes podem incluir os dispositivos de cozinha comunitária e de recolha de água (para poupar o tempo das mulheres); a protecção contra a violência doméstica; a propriedade de bens como a terra, ou dinheiro numa conta bancária; ficar com os lucros do seu próprio trabalho; o direito de acesso/custódia das suas próprias crianças; os direitos de herança; o controlo sobre os seus próprios corpos (em relação ao número de filhos, ser livre do assédio sexual e estupro etc.), e a disposição de organizar-se contra a injustiça (p. ex. movimentos anti-álcool das mulheres na Índia). Os livros de leitura para a alfabetização, podem tentar atacar estas questões, dando informação sobre os direitos legais, ou promovendo discussão dos problemas entre as mulheres.

Há dificuldades com ambas abordagens da alfabetização das mulheres. Um foco sobre as Necessidades Práticas em Termos de Género, pode dar origem a livros de leitura que apresentem por escrito que é o dever das mulheres, servirem aos outros, fazerem uma quantidade enorme de trabalho sem se queixarem e assim por diante. Pode-se acompanhar por dicas úteis sobre a nutrição e por conselhos sobre como cozinhar uma boa refeição, para que o seu marido não a bata—sem nenhum desafio ao direito dos homens de comportar-se de forma violenta na sua família!

Um foco sobre as Necessidades Estratégicas em Termos de Género, nos programas baseados em livros de leitura, também tem sido problemático, já que se verificou muito difícil estimular o diálogo na sala de aulas (tal como em outros contextos) e, estimular as subseqüente mudanças sociais fora dela. Lições tal como *"o que é que você pode fazer se o seu marido a fere?"*, são difíceis de discutir de forma significativa, sobretudo quando a conclusão muitas vezes é pré-decida no livro de leitura. O professor de alfabetização ou vai utilizar a oportunidade para dar uma palestra, ou por outro lado pode virar aliviadamente para o trabalho de leitura e escrita!

Alguns programas de alfabetização para as mulheres, combinam as duas abordagens; e isto é compatível com a boa prática no Género e Desenvolvimento. Esta é uma maneira de pensar sobre as mulheres e homens no desenvolvimento, que começa com os problemas práticos das pessoas do dia a dia e, pode avançar (se as pessoas assim desejam) para desafiar algumas das causas destes problemas. Reconhece que tanto os homens como as mulheres, têm necessidades práticas e estratégicas em termos do género; e que embora na maioria das sociedades (tanto no norte como no sul!), as mulheres tenham tendência de ser subordinadas aos homens e, de ter uma carga de trabalho mais pesada, tanto os homens como as mulheres beneficiariam dum equilíbrio mais equitativo nas relações de género.

A REFLECT é parte do modelo acima referido. Os participantes nas actividades de alfabetização, tanto masculinos como femininos, têm a oportunidade de discutir uma gama de assuntos (desde a nutrição até receitas e despesas) em discussões não limitadas mas também bem estruturadas—enraizadas nas suas próprias experiências. Não há pressão para chegar a uma conclusão pré-determinada. Os resultados foram muito encorajantes nos projectos-piloto. Em Uganda, por exemplo, tanto os homens como as mulheres beneficiaram das melhorias agrícola práticas tais como cultivar em terraços, e das mudanças na divisão do trabalho, para que os homens ajudassem na recolha da lenha e da água, para libertar as mulheres para o trabalho agrícola (que é um assunto estratégico). O diálogo entre os homens e as mulheres, (em círculos mistos ou entre círculos de sexo único e a comunidade mais ampla), poderá ser desenvolvido

e fortalecido através do processo REFLECT de alfabetização.

(Veja-se o Anexo 3 para leitura adicional.)

## 2.11 Tudo junto: o desenvolvimento teórico da abordagem REFLECT

A abordagem REFLECT procura juntar os fios teóricos que foram descritos acima. A REFLECT recorre à teoria de Paulo Freire, de Brian Street e do Género e Desenvolvimento, fundindo estes com a prática de Diagnóstico Rural Participativo para produzir uma *'metodologia participativa estruturada'* que consiga responder às necessidades práticas dos programas de alfabetização a nível internacional.

Uma das premissas fundamentais da abordagem REFLECT, é que as técnicas de alfabetização em si não potencializam as pessoas. Em si, o domínio da língua escrita não trará benefícios dramáticos a respeito da saúde, produtividade, organização comunitária ou boa regência. As afirmações exageradas feitas no passado acerca da alfabetização, em grande medida constituem mitos baseados em correlações (p. ex. que as pessoas alfabetizadas são mais saudáveis ou produtivas). Existe pouca evidência de relacionamentos de causa e efeito: não foi mostrado que o domínio da língua escrita dessas pessoas causou a sua melhor saúde ou produtividade—e de facto pode ser o contrário: por eles estarem mais saudáveis e ricas, elas têm tido maior acesso à educação.

Para realizar alguns destes benefícios (para fazer do programa de alfabetização uma *'causa'*), é necessário ter dois processos paralelos e entrelaçados: um processo de alfabetização e um processo de potencialização, baseado num desenvolvimento na base centrado nas pessoas. Estes podem vir a ser mutuamente reforçantes, com a potencialização a criar usos para o domínio da língua escrita e, o domínio da língua escrita a proporcionar habilidades práticas para avançar na potencialização.

No passado, muitos programas de alfabetização tentaram fundir estes dois processos mas a maior parte fracassou, pois não conseguiu manter os dois processos equilibrados. Ou o domínio da língua escrita tornou-se o ponto central dominante (quando o diálogo verificou-se como sendo demasiadamente difícil de gerar) ou, a potencialização tornou-se o foco de toda a atenção (muitas vezes o que leva a um processo que se desvia do caminho do diálogo, para a doutrinação). A REFLECT mantém os processos equilibrados, utilizando uma metodologia participativa bem estruturada. Muitas vezes tem-se presumido que *'bem estruturada'* e *'participativa'* são contrários. A REFLECT procura demonstrar que não é assim.

Para desenvolver uma abordagem participativa eficaz, o ponto de partida tem que ser o reconhe-

cimento dos conhecimentos e habilidades existentes das pessoas. A REFLECT está fortemente enraizada numa convicção de que as pessoas possuem estes conhecimentos locais extensos. Estes conhecimentos, sejam eles herdados, passados pela tradição ou adquiridos pela experiência, raramente constituem objecto de reflexão sistemática, nem são discutidos ou desenvolvidos positivamente. Infelizmente, a maior parte dos programas de alfabetização, que constituem uma oportunidade rara a construir sobre esta base de conhecimentos, ou contrariam ou minam estes conhecimentos. Muitos programas de alfabetização são utilizados como veículos para a disseminação das mensagens do governo sobre o *'desenvolvimento'*, as quais mudaram pouco, desde o período colonial.

A REFLECT concebe o domínio da língua escrita como algo que as pessoas podem utilizar nos seus próprios termos, para examinar, desenvolver e aplicar os seus conhecimentos ou habilidades existentes. Neste aspecto a REFLECT é uma metodologia compatível com a visão *'ideológica'* do domínio da língua escrita. Diferentes culturas definirão e formarão o domínio da língua escrita de formas diferentes, criando diferentes eventos de domínio da língua escrita para diferentes funções. A maioria dos programas de alfabetização procuram impor os usos e formas do domínio da língua escrita, baseado em textos pré-definidos (livros de leitura etc). A REFLECT, pelo contrário, enfoca o processo das pessoas produzirem os seus próprios *'textos'* e, coloca uma ênfase particular na escrita criativa significativa em vez duma leitura passiva.

Como dois processos de entrelaçamento, a REFLECT preocupa-se com muito mais do que apenas a alfabetização no sentido tradicional. O processo REFLECT procura ser um catalizador para o desenvolvimento local baseado nos objectivos das próprias pessoas. Freire ligou organicamente, o domínio da língua escrita à mudança social mas, tendeu a ver a única via de desenvolvimento como sendo pela confrontação directa com os *'opressores'*. A REFLECT faz uma análise mais ampla do desenvolvimento, recorrendo à linguagem e conceitos do *'Género e Desenvolvimento'*. Através duma reflexão e análise colectivas e individuais, os homens e as mulheres podem mobilizar para fazerem face a algumas das suas necessidades práticas (que não implicam sempre desafiar os opressores). Eles também têm necessidades estratégicas que requerem uma mudança estrutural mais profunda—mas não apenas mudanças a nível nacional ou internacional (as quais alguns programas freireanas mais *'autênticos'*, têm tido tendência de focar, o que leva rapidamente à frustração e às vezes a uma opressão ainda pior). Existe opressão dentro da maior parte das comunidades (p. ex. por casta/posição social/ idade) e dentro da maior parte dos agregados familiares (sobretudo por género). Fazendo uma análise detalhada local e organizando para abordar os assuntos a nível local, algumas destas estruturas locais de opressão podem ser desafiadas com realismo e eficácia.

No processo de endereçar as necessidades práticas e as necessidades estratégicas locais (ou mais imediatamente viáveis), as pessoas podem desenvolver a confiança, habilidades e organização necessárias para abordar as maiores mudanças estruturais, as quais inevitavelmente hão-de levar algum tempo. Para realizar tais mudanças de forma sustentável (e para assegurar que não sejam mudanças que sejam *'traídas'* pelos dirigentes no topo), tem que ser construída uma forte base, de baixo. Esta base é algo que um processo REFLECT pode ajudar a construir. O ponto de partida tem que ser a análise das próprias pessoas, com base no seu ambiente e experiência imediatos, e não na análise dos seus problemas, do capital internacional ou do imperialismo cultural, imposta por outra pessoa.

A REFLECT visa estimular um desenvolvimento efectivo que responda tanto às necessidades individuais como às da comunidade. A motivação inicial de muitas pessoas em juntar-se a um programa de alfabetização, será o auto-melhoramento. O processo REFLECT permite um espaço considerável para este auto-melhoramento mas, assegura que isto não seja feito à custa dos outros. Existe uma interdependência considerável no seio da maioria das comunidades. Portanto, além de facilitar a mudança a nível individual, a mudança colectiva também é importante. Para tornar a mudança efectiva e sustentada, não se deve

desprezar o papel das organizações comunitárias. Seja por trabalhar com as organizações comunitárias existentes, seja criando novas, o fortalecimento destas é fundamental. O domínio da língua escrita pode desempenhar um papel chave aqui, facilitando os votos secretos, o registo das actas, uma melhor contabilidade, etc., assim facilitando uma maior democratização e maior responsabilidade da parte dos que estão no poder.

Portanto um processo REFLECT não tem a ver apenas com o que acontece dentro do círculo de alfabetização. É um processo que se estende e toca o ambiente mais amplo. Não se trata simplesmente de proporcionar novas atitudes ou habilidades às pessoas mas, de criar novos domínios da língua escrita dentro da comunidade mais ampla. Para que o domínio da língua escrita seja consolidado e sustido, será por parte do local ambiente e dentro do mesmo—portanto o processo REFLECT tem que atingir esse ambiente e abordar os *'eventos'* e *'práticas'* do domínio da língua escrita, que sejam produzidos nesse ambiente. Neste processo, o próprio *'alfabetismo'* é re-definido em cada novo contexto e, fica claro que o domínio da língua escrita constitui mais do que apenas um conjunto de técnicas—é uma medição da natureza do relacionamento entre as pessoas e o mundo no qual eles vivem.

Os participantes no workshop internacional em Uganda em 1995, o qual contribuiu para as teorias discutidas neste capítulo

