

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

**MARGARETH CORREIA FAGUNDES COSTA**

**ARQUITETURA IDEOLÓGICA E A MEMÓRIA SOCIAL NA  
CARTILHA DO MOBRAL/PAF**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA  
FEVEREIRO DE 2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

**MARGARETH CORREIA FAGUNDES COSTA**

**ARQUITETURA IDEOLÓGICA E A MEMÓRIA SOCIAL NA  
CARTILHA DO MOBRAL/PAF**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória Cultura e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

FEVEREIRO DE 2020

C874a	Costa, Margareth Correia Fagundes.
	Arquitetura ideológica e a memória social na cartilha do MOBREAL/PAF. / Margareth Correia Fagundes Costa - Vitória da Conquista, 2020. 170f.
	Orientadora: Lívia Diana Rocha Magalhães. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2020.
	Inclui referências: F. 122 - 132.
	1. PAF - Arquitetura ideológica. 2. Memória social. 3. Cartilha - Mobral. I. Magalhães, Lívia Diana Rocha. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.
	CDD: 374.414

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Ideological Architecture and Social Memory in the booklet of Mobral / PAF.

Palavras-chave em inglês: Ideological Architecture, Social Memory, Primer.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães (presidente); Profa. Dra. Luci Mara Bertoni (titular); Prof. Dr. José Alves Dias (titular); Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca (titular); Prof. Dr. Clécio dos Santos Buzen Júnior (titular).

Data da Defesa: 18 de fevereiro de 2020.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

MARGARETH CORREIA FAGUNDES COSTA

**ARQUITETURA IDEOLÓGICA E A MEMÓRIA SOCIAL NA  
CARTILHA DO MOBRAL/PAF**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 18 de fevereiro de 2020.

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães (Presidente)  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Luci Mara Bertoni  
Instituição: UESB

Ass.:



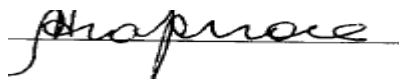
Prof. Dr. José Alves Dias  
Instituição: UESB

Ass.:



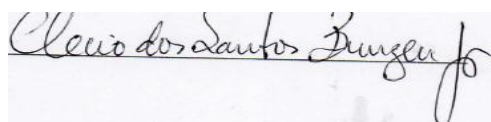
Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca  
Instituição: UFBA

Ass:



Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Junior  
Instituição: UFPE

Ass.:



Dedico ao meu esposo Augusto Jorge Cavalcante Costa pela força da presença em minha vida e pelas palavras de encorajamento;

As minhas filhas Cecília Correia Costa e Clarice Correia Costa pela ajuda e companheirismo.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB/SAEB por me proporcionar mais essa oportunidade de estudo e qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade PPGLMS na pessoa de Edvânia Gomes da Silva - coordenadora do programa, pelo trabalho dedicado, primoroso e pelos serviços prestados à comunidade.

A minha orientadora Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães, pelas orientações precisas que nos levam à reflexão e pela paciência em permitir a minha elaboração interna, em meu tempo psicológico e subjetivo.

A Banca de Qualificação: Prof. Dr José Dias; Profa. Dra. Ana Elizabeth dos Santos. Alves; Profa. Dra. Gerenice R. de Oliveira Cortes; Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães, pelas contribuições efetivadas.

A banca de Defesa de Tese Dra. Luci Mara Bertoni; Dr. José Alves Dias, Profa. Dra. Mary de Andrade; Prof. Dr. Clécio dos Santos Buzen Junior; Profa. Dra. Gerenice R. de Oliveira Cortes (participação especial) e Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães pela leitura cuidadosa e pelas contribuições. Muito Obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Memória Linguagem e Sociedade (PPGMLS), pela seriedade, responsabilidade e competência com que desenvolve suas atividades, alargando nosso universo de percepções e entendimento dos fenômenos sociais.

Às secretárias do PPGLMS pela seriedade no trabalho, pela simpatia e atenção aos discentes.

A Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes aquela que continua dizendo: “É possível, sim”. A ela, minha admiração, meu carinho.

Ao amigo Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior. Sou-lhe muito grata, pelo conforto que a sua colaboração desencadeou.

Aos amigos do Museu Pedagógico Padre Palmeiras/UESB: D. Vitória Santos, Adão Filho, Jonhatan Lopes, Davi Melo, Rebeca Brito, Ataíla Oliveira. Feliz por conhecê-los.

A Daniela Moura e a Mércia Caroline de Oliveira- companhias alegres e descontraídas que colorem nossos caminhos. Obrigada pelas dicas dadas ao longo das discussões no Grupo de Estudo sem Memória, Políticas Educacionais e Trajetórias Sociais (GEMPE).

A Tatiane Malheiros e Gilneide Lima, presenças amigas e acolhedoras nesse percurso de estudos e escrita.

A Deus, fonte de força e inspiração.

A minha família querida: esposo e filhas, irmãos e irmã, tios e tias, primos e primas – companheiros de jornada.

A psicóloga Flávia Pereira de Sá que me auxiliou na percepção de que essa não é uma vitória de hoje. Na verdade, venho construindo-a, diariamente, embora nem perceba. Nasceu no seio da minha singela família de nascença e na família que construí. Tampouco posso considerar que seja uma vitória minha, pois que se fez, também, por mãos amigas; por olhos que me iluminaram, por ouvidos atentos – depositários da minha dor, em muitos momentos da caminhada. Este momento é uma vitória conjunta que se principiou num aquém e se projeta para um além, fruto da coragem de sonhar.

Ai, palavras, ai palavras,  
 que estranha potência, a vossa!  
 Ai, palavras, ai palavras,  
 sois o vento, ides no vento,  
 e, em tão rápida existência,  
 tudo se forma e transforma!  
 Sois de vento, ides no vento,  
 e quedais, com sorte nova!  
 Ai, palavras, ai palavras,  
 que estranha potência, a vossa!  
 Todo o sentido da vida  
 principia à vossa porta;  
 o mel do amor cristaliza  
 seu perfume em vossa rosa;  
 sois o sonho e sois audácia,  
 calúnia, fúria, derrota...  
 A liberdade das almas,  
 ai! Com letras se elabora...  
 E dos venenos humanos  
 sois a mais fina retorta:  
 frágil como o vidro  
 e mais que o aço são poderosas!  
 Reis, impérios, povos, tempos,  
 pelo vosso impulso rodam...  
 Detrás de grossas paredes  
 de leve, quem vos desfolha?  
 Pareceis de tênue seda,  
 Sem peso de ação, nem de hora...  
 - e estais no bico das penas,  
 - e estais na tinta que molha,  
 - e estais nas mãos dos juízes,  
 - e sois o ferro que arrocha,  
 - e sois o barco para o exílio,  
 - e sois Moçambique e Angola!

Ai, palavras, ai palavras,  
 Ides pela estrada afora,  
 erguendo asas muito incertas,  
 entre verdade e galhofa,  
 desejo do tempo inquieto,  
 promessas que o mundo sopra...  
 Ai, palavras, ai, palavras,  
 Mirai-vos: que sois, agora?  
 - Acusações, sentinelas,  
 Bacamarte, algema, escolta;  
 - o olho ardente da perfídia,  
 a velar na noite morta;  
 - a umidade dos presídios;  
 - solidão pavorosa;  
 - duro ferro de perguntas,  
 com sangue em cada resposta,  
 - e a sentença que caminha,  
 - e a esperança que não volta,  
 - e o coração que vacila,  
 - e o castigo que galopa...  
 Ai, palavras, ai palavras,  
 que estranha potência, a vossa!  
 Perdão podíeis ter sido!  
 - sois madeira que se corta,  
 - sois vinte degraus de escada,  
 - sois um pedaço de corda...  
 - sois povo pelas janelas,  
 Cortejo, bandeiras, tropa  
 Ai, palavras, ai palavras,  
 que estranha potência, a vossa!  
 Éreis um sopro na aragem,  
 - sois um homem que se enforca!

Cecília Meireles



## RESUMO

Na presente tese objetivou-se investigar a arquitetura ideológica do Programa Alfabetização Funcional (PAF), por meio da cartilha denominada Livro de Leitura do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que foi publicada pela editora abril Cultural em parceria com o MEC e a Fundação MOBRAL em 1970, dentro da política educacional do governo militar. O documento base desse programa e o guia do alfabetizador também constituíram fontes complementares para cotejamento com esse material. Na cartilha do MOBRAL/PAF encontramos uma proposta que parece se amparar na pedagogia de Paulo Freire, contudo, à medida que desdobramos sua arquitetura, fomos observando que a cartilha se utiliza do argumento freiriano sobre a necessidade da relação entre alfabetização e mundo real dos alfabetizandos, mas reifica a realidade dominante, por meio de uma alfabetização padronizada. Nessa perspectiva, confirmamos a hipótese de que a cartilha do MOBRAL/PAF apresenta uma arquitetura ideológica que, embora aludindo à Paulo freire, propõe uma alfabetização que se baseia na reprodução de uma memória ideológica da realidade vivida, recebida e constituída por homens e mulheres jovens e adultos. Por arquitetura ideológica entende-se um conjunto de associação de elementos; distribuição das partes no todo; suas conexões de sentidos e finalidades, de modo que a cartilha é constituída por palavras-chave, representação didática de gêneros textuais, mensagens pós alfabetização. Essa arquitetura é constituída por operações ideológicas – mensagens subliminares – via linguagem verbal, imagética: signos e sentidos articulados com a finalidade de imposição de valores que ratificam uma memória social marcada por definições estanques de papéis sociais. O termo ideologia é tomado na esteira do pensamento de Marx e Engels (1998) quando afirmam que não dá para falar em ideologia, sem antes pensar a estratificação social, conseqüentemente, o termo Ideologia é entendido como imposição da uma classe sobre outra - operação marcada por ocultamento, distorção dos fatos, criação de consenso. Apoiamo-nos em Halbwachs (2003, 2004) para retratar que há uma memória social reconstituída na cartilha, que se apoia em visões de mundo, ordenada pela linguagem, entre outros marcos. Por sua vez, recorremos a Bakhtin (1986) quando ele nos oferece a condição de assegurar que linguagem e ideologia se encontram. A partir desses direcionamentos, rastreamos operações ideológicas na cartilha que reafirmam uma memória social em que homens e mulheres são concebidos como seres passivos, com pouca capacidade de contestar, de reivindicar e se posicionar no mundo. Assim, analisamos a cartilha e a conseqüente difusão ideológica realizada o que nos permitiu concluir que a cartilha do MOBRAL/PAF, embora aludindo à palavra geradora da alfabetização freiriana, viabiliza uma arquitetura ideológica que organiza o universo de sentidos por meio de operações ideológicas, tomando como base uma memória conservadora e reificadora para conformar o homem e a mulher e ajustá-los à sociedade, e aos interesses econômicos liberais. Trata-se de uma alfabetização que naturaliza percepções já cristalizadas em relação ao trabalho; ao controle da vida social e, privilegia a divisão do trabalho de leitura, ao negar ao alfabetizando o direito de interpretar a vida, de modo que a memória social ali representada, comparece para posicionar o sujeito no mundo e, portanto, trata-se de uma alfabetização que não coaduna com os princípios freirianos.

**Palavras-chave:** Arquitetura Ideológica; Memória Social; Cartilha.

## ABSTRACT

This thesis aimed to investigate the ideological architecture of the Functional Literacy Program (PAF), through a booklet called the Reading Book of the Brazilian Literacy Movement - MOBREAL, which was published by Abril Cultural in partnership with MEC and the MOBREAL Foundation. in 1970, within the educational policy of the military government. The base document for this program and the literacy instructor's guide, among others, also constituted themselves as complementary sources for comparing this material. In the MOBREAL / PAF booklet we find a proposal that seems to be supported by Paulo Freire's pedagogy, however, as we unfold his architecture, we observed that the booklet uses the Freirian argument about the need for the relationship between literacy and the real world of literacy students to to reify the dominant reality, through standardized literacy. In this perspective, we confirm the research hypothesis that the MOBREAL / PAF booklet presents an ideological architecture that, although alluding to Paulo freire, proposes literacy that is based on the reproduction of an ideological memory of the reality lived, received and constituted by men and women. young women and adults. Ideological architecture means a set of association of elements; distribution of the parts in the whole; its connections of meanings and purposes, so that the booklet consists of keywords, didactic representation of textual genres, post-literacy messages. This architecture is constituted by ideological operations - subliminal messages - via verbal, imaginary language: signs and meanings articulated with the purpose of imposing values that ratify a social memory marked by watertight definitions of social roles. The term ideology is taken in the wake of the thought of Marx and Engels (1998) when they affirm that it is not possible to speak of ideology, without first thinking about social stratification, consequently, the term Ideology is understood as the imposition of one class on another - marked operation by concealment, distortion of facts, creation of consensus. We rely on Halbwachs (2003, 2004) to portray that there is a reconstituted social memory in the booklet, which is supported by worldviews, ordered by language, among other milestones. In turn, we turn to Bakhtin (1986) when he offers us the condition to ensure that language and ideology meet. From these directions, we track ideological operations in the booklet that reaffirm a social memory that ratifies conditions of the subordinated classes, in which men and women are conceived as passive beings, with little capacity to contest, to claim and position themselves in the world. Thus, we analyzed the booklet and the consequent ideological diffusion carried out, which allowed us to conclude, through the analysis of the results, that the MOBREAL / PAF booklet, although alluding to the word that generates Freir's literacy, enables an ideological architecture that organizes the universe of senses through ideological operations, based on a conservative and reifying memory to conform men and women and adjust them to society, and to liberal economic interests. It is about literacy that naturalizes perceptions already crystallized in relation to work; control of social life and, it privileges the division of reading work, by denying the literacy student the right to interpret life, so that the social memory represented there appears to position the subject in the world and, therefore, it is about literacy that does not agree with freirian principles.

**Keywords:** Ideological Architecture; Social Memory; Primer.

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AI	Ato Institucional
CCP	Comissões de Cultura Popular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR	Campanha de Educação popular da Paraíba
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COEST	Comissão Estadual
COMUM	Comissão Municipal
CPC	Centro Popular de Cultura
DCHEL	Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem
DEBI	Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPM	Inquéritos Policial Militar
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JUC	Juventude Católica Cristã
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MNCA	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PE	Pernambuco
PEI	Programa de Educação Integrada
PIPMO	Programa Intensivo de preparação de Mão-de-Obra
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa por Amostra de Domicílios
SAEB	Secretaria de administração do Estado da Bahia

SESI	Serviço Social da Indústria
SMEC	Secretaria Municipal de Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações para Ciência, Educação e Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Social

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Inter-relacionamento dos objetivos.....	59
Figura 2 - Estrutura do MOBRAL/PAF .....	62
Figura 3 - Forças centrípetas e a comunidade .....	65
Figura 4 - Propaganda do governo no período da ditadura militar.....	66
Figura 5 - Propaganda do governo no período da ditadura militar.....	67
Figura 6 - Propaganda do MOBRAL no período da ditadura militar.....	68
Figura 7 - Propaganda do MOBRAL no período da ditadura militar.....	68
Figura 8 - Canção do MOBRAL .....	69
Figura 9 – Canção do MOBRAL.....	70
Figura 10 - Forma padrão de formação de sílabas .....	80
Figura 11 - Texto fraseado e texto reescrito .....	87
Figura 12 - Lição com a palavra-chave "tijolo".....	94
Figura 13 - Lição da palavra-chave“enxada” .....	94
Figura 14 – Lição da palavra-chave“trabalho” .....	95
Figura 15 - Lição da palavra-chave “união”.....	95
Figura 16 - Lição da palavra-chave “máquina” .....	98
Figura 17 - Lição da palavra-chave “dinheiro” .....	98
Figura 18 - Lição da palavra-chave “professora” .....	99
Figura 19 - Lição da palavra-chave “remédio” .....	100
Figura 20 - Lição da palavra-chave “sapato” .....	100
Figura 21 - Lição da palavra-chave “barriga” .....	101
Figura 22 - Lição da palavra-chave “cachaça” .....	103
Figura 23 - Lição da palavra-chave “futebol” .....	103
Figura 24 - Lição da palavra-chave “circo”.....	103
Figura 25 - Lição com gênero textual “Anúncios” .....	106
Figura 26 - Texto sobre saúde .....	107
Figura 27 - "O cheque" .....	108
Figura 28 - "A carta" .....	109
Figura 29 - Mensagens dirigidas à alfabetizanda e ao alfabetizando.....	111
Figura 30 - Mensagem à comunidade .....	112
Figura 31 - Mapa do analfabetismo no Brasil .....	122

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Textos da cartilha .....	84
Quadro 2 - Questionamentos feitos nas lições, ao longo da cartilha .....	111
Quadro 3 - Difusão ideológica da cartilha do MOBREAL/PAF .....	113

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	19
1.1.1 Memória social em Halbwachs.....	19
1.1.2 Linguagem e ideologia .....	21
1.1.3 Em torno da discussão sobre Estado.....	26
1.1.4 Linguagem e poder na cartilha .....	29
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	31
1.3 DA ESTRUTURA DO TRABALHO .....	32
<b>2 DAS POLÍTICAS ANTECEDENTES AO MOBRL/PAF</b> .....	34
2.1 CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO (1940-1967).....	35
2.2 PAULO FREIRE E SUA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO .....	42
2.3 O SISTEMA DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE .....	43
<b>3 GOLPE DE ESTADO E A IMPLANTAÇÃO DO MOBRL</b> .....	50
3.1 IMPLANTAÇÃO DO MOBRL .....	55
3.2 OBJETIVOS E ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO.....	59
3.3 O MOBRL E A COMUNIDADE.....	64
<b>4 CARTILHA DO MOBRL/PAF E SUA ARQUITETURA IDEOLÓGICA</b> .....	74
4.1 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA E MÉTODO ADOTADO NA CARTILHA .....	74
4.2 CONCEPÇÃO DE SUJEITO, LINGUAGEM (LEITURA/ ESCRITA) E TEXTO .....	80
4.3 ENTRE A ALFABETIZAÇÃO, O LETRAMENTO, A DOMINAÇÃO.....	86
4.4 ARQUITETURA IDEOLÓGICA .....	90
4.4.1 Palavras-chave .....	92
4.4.1.1 <i>Tema: trabalho</i> .....	92
4.4.1.2 <i>Tema: condições sanitárias e de saúde</i> .....	99
4.4.1.3 <i>Vida social/entretenimento</i> .....	101
4.4.2 Representações didáticas de Gêneros textuais.....	104
4.4.3 Mensagens pós-alfabetização .....	109

<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
<b>ANEXOS</b> .....	133
<b>ANEXO A</b> - Cartilha de alfabetização (completa) .....	134
<b>ANEXO B</b> - Guia do Alfabetizador: instruções para o ensino da leitura e escrita .....	151
<b>ANEXO C</b> - Documento Base do MOBRAL .....	170



## 1 INTRODUÇÃO

*Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos e palavras somos, finalmente, mas com que significado que não sabemos ao certo?* (Carlos Drummond de Andrade)

Para além do significado individual ou coletivo da existência, esses versos que ora abrem esta tese referenciam o desejo humano de significar, de buscar os sentidos das coisas, dos fenômenos que nos cercam ou que vivenciamos tendo em vista que os sentidos escapam, por vezes, das aparências, pois as palavras não são transparentes e estão vinculadas ao entorno sociopolítico e suas intencionalidades.

Assim é que em nossa trajetória de trabalho<sup>1</sup>, circulando entre palavras e expressões sobre a alfabetização de jovens e adultos, tema no qual se insere esta tese, lembramos de discussões feitas com alunos em sala de aula; nos congressos ou em pares, momentos nos quais inquietava-nos ouvir que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em seu subprograma Alfabetização Funcional (PAF), adotou na cartilha - objeto deste estudo - a perspectiva freiriana. A esse respeito, observa-se duas tendências de entendimento, de modo que há aqueles que

[...] Insistem que o MOBRAL baseando-se em Paulo Freire teria, de certo modo, aprimorado o protótipo original, como afirma o artigo: **MOBRAL vai bem, mas tem falhas**: o método adotado é baseado no sistema Paulo Freire, embora despidido de conotação ideológica; mantém a mesma ênfase na motivação do estudante (JANNUZZI, 1979, p. 11, grifo do autor).

E outros que

---

<sup>1</sup> Iniciei minha vida produtiva em 1985 trabalhando no município de Vitória da Conquista como professora de alfabetização – “entre palavras e combinações de palavras” buscando, não só propiciar aos alunos codificar e decodificar a Língua Portuguesa – aprendizagem eminente – para aquelas crianças, mas, sobretudo, junto a elas construir sentidos. A essa altura, já me encontrava no curso de Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); posteriormente, me vi na Especialização em Alfabetização - UESB; na Secretaria Municipal de Educação (SMEC), com passagem pela coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), momento em que houve aproximação com o universo da alfabetização de jovens e adultos, e com os escritos de Paulo Freire quando tive oportunidade de compreender a essência do pensamento desse autor: *diálogo, humanização, autonomia, reflexão, criticidade*, devir, esperança. Nos anos 2000, iniciei como professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), trabalhando com o universo da alfabetização, da Língua Portuguesa no antigo Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais (DEBI) - hoje, Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL); posteriormente, ingressei no mestrado em Letras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e hoje encontro-me no doutorado em Memória, Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB) e essa trajetória foi marcada pelo estudo da Língua Portuguesa seja em sua aquisição, como também nos aspectos ligados à leitura e produção textual.

[...] vêm nas semelhanças o uso, de certo modo, abusivo das técnicas de alfabetização de Paulo Freire, fora do contexto filosófico e político, como se nota em Freitag, **Escola, Estado e Sociedade**: ‘é preciso insistir na diferença entre a concepção alfabetizadora do MOBRAL e a exposta na Educação como prática de liberdade ou na Pedagogia do Oprimido’ (JANNUZZI, 1979, p.12, grifo nosso).

O fato é que a elaboração e implantação do Mobral (1967/1970, respectivamente) – ocorrem nos chamados “anos de chumbo” da ditadura civil-militar<sup>2</sup>, período de autoritarismo que se “traduz, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudante, extinguindo partidos políticos” (GERMANO, 1993, p. 55).

Nesse momento, houve investidas no sentido de frear movimentos de educação popular que vinham se consolidando. Dentre eles, destaca-se a concepção de alfabetização defendida por Paulo Freire que era comprometida com a humanização e a conscientização dos sujeitos envolvidos, tanto que o Plano Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>3</sup>, elaborado em 1964, a ser implantado, sob sua responsabilidade, foi interrompido pelo decreto nº 53.886/1964. Decreto esse que “deteve o esforço, então empreendido no campo da alfabetização de adultos e da cultura popular, o que acabou também por levá-lo “à prisão por cerca de setenta dias” (BEISEGEL, 1982, p. 255), sendo posteriormente exilado.

Diante desse contexto histórico, parecia contraditório que o MOBRAL/PAF, tivesse adotado em sua cartilha a concepção freiriana de alfabetização e, em congruência com a segunda tendência, apontada acima por (JANUZZI, 1979), acreditamos que houve um abuso e, na verdade, uma pseudo adoção do trabalho de Paulo Freire, principalmente no que se refere à palavra geradora, responsável em viabilizar um sentido existencial e filosófico da alfabetização. O Documento Base (BRASIL, 1975b, p. 43) desse programa trata as palavras-chaves da cartilha, como palavras Geradoras: “O método, portanto, é o ECLÉTICO, baseado na decomposição da palavra geradora.”. No entanto, há que se considerar que na cartilha –

<sup>2</sup> Na historiografia encontra-se o termo ‘ditadura civil-militar’ para aludir aos setores empresariais, financeiros e oligarquias que concederam apoio decisivo para instauração da ditadura, uma vez que seus representantes participaram das negociações e dos rumos das políticas econômica e social, nesse período e financiaram o sistema repressivo. Na verdade, não há consenso em relação a utilização do termo “ditadura civil-militar”, pois sabe-se que a Ditadura Militar se efetivou pelo domínio dos militares em que as Forças Armadas desempenharam o comando político e repressivo.

<sup>3</sup> O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) foi um programa criado através do decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Sua instituição foi uma tentativa do ministério da educação e cultura de coordenar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes que vinham se multiplicando em todo o país a partir de 1961. Segundo o decreto que instituiu o programa, coube ao ministro da educação interino Júlio Sambaqui, constituir uma comissão especial, nomeando para exercer a sua coordenação o Professor Paulo Freire, criador do método de alfabetização utilizado pelo programa (Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>).

denominada Livro de Leitura (BRASIL, 1975a), essas palavras geradoras passam ser representadas por palavras-chave já dispostas na cartilha para uma alfabetização padronizada em todo o Brasil.

Ressaltamos que, embora esta tese não se trate de um confronto entre a proposta de alfabetização freiriana e a proposta mobralense, em certa medida, esse embate acerca da “adoção” no MOBRAL/PAF da proposta de Paulo Freire motivou a nossa pergunta de pesquisa, pois, como exposto, há quem pense que o MOBRAL/PAF adotou a concepção freiriana de alfabetização. Então, passamos a questionar como a cartilha MOBRAL/PAF, organizada pelo estado ditatorial, tomaria como base o método de alfabetização freiriano que, fora por este estado censurado, quando propõe uma alfabetização padronizada e reprodutora de uma memória social reificada da realidade dos sujeitos alfabetizando.

Nessa perspectiva, partimos da hipótese de que a cartilha do MOBRAL/PAF adota uma arquitetura ideológica que, embora aludindo ao sistema freiriano de alfabetização, baseia-se na reprodução de uma memória reificada da realidade vivida, recebida e constituída por homens e mulheres jovens e adultos. Adotamos a categoria arquitetura ideológica tomando como referência a palavra arquitetura que vem do latim (*architectura*, ae) ‘arte de edificar’; do grego [*arkhē*] ‘princípio primeiro, principal’ e [*tékhton*] ‘construção’. Refere-se tanto ao processo quanto ao produto de projetar e edificar o ambiente habitado. Por extensão, arquitetura refere-se, assim, a um conjunto de princípios, regras que são a base de uma instituição,<sup>4</sup> e é essa perspectiva a qual estamos nos referindo, quando buscamos explicar a arquitetura ideológica da cartilha, em questão, sua formatação, materialização e sua difusão ideológica.

Os conteúdos da cartilha remetem a uma visão social, histórica, cultural e política que ratifica e reitera uma sociedade de classe extremamente desigual, onde o lugar social do dominado é tratado como uma condição imutável ou apenas modificável de acordo com dadas condições de interação alienada com a realidade social.

Portanto, a partir dessas inquietações e premissas, nosso objetivo foi investigar a arquitetura da cartilha e a memória social (HALBWHACS, 2003, 2004) reproduzida nas lições, bem como suas operações ideológicas, pois essa cartilha foi muito utilizada na alfabetização de jovens a adultos no período da ditadura militar.

---

<sup>4</sup> Ver <https://etimologia.com.br/arquitetura/>

## 1.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

### 1.1.1 Memória social em Halbwachs

Halbwachs (1920-1940) discute inicialmente com Bergson que foi seu professor e depois com Durkheim. No entanto, vai além de seus mestres e traz uma importante contribuição para a teoria dos quadros sociais da memória.

Nesse sentido, para Bergson (1999), o fundamento da subjetividade é a memória e, em uma dimensão ontológica, essa memória não é psíquica, e sim cósmica: ela é duração e, enquanto tal, o homem trafega em uma gigantesca memória e a representa na forma de imagens-lembranças – aquela que diz respeito a tudo que experienciamos ao longo da vida, pela qual é possível situar lugares, datas, acontecimentos etc. Além da memória-lembrança, Bergson (1999) ainda explica que toda percepção se prolonga em ação e, nesse sentido, vislumbra a noção de memória-hábito: as imagens se fixam e se alinham, e os movimentos que as continham, modificam o organismo e criam novas disposições para agir. Conforme Bergson (1999, p. 89) a memória “reencontra esses esforços passados, não em imagens-lembranças, que os recordam, mas na ordem rigorosa e no caráter sistemático com que os movimentos atuais se efetuam.”

Já para Halbwachs (2004), não se pode entender o ato de recordar, sem relacioná-lo ao todo social. Esse autor, ao estudar memória, a vincula a aspectos sociais, sendo o seu conceito de “memória social” advindo da ideia de que a memória é uma reconstrução que ocorre tendo como referência os contextos cotidianos reais. Embora em seus estudos não apareçam as relações conflituosas da memória, suas tensões, interesses antagônicos, o conceito de “memória social” é ponto crucial, no qual é enfatizado que mesmo a memória individual é eminentemente determinada pelos condicionamentos sociais e coletivos.

Halbwachs (2004) toma a relação entre memória e sociedade como o centro de sua discussão. Discutindo os *Quadros Sociais de Memória* o autor nomeia, entre outros, a linguagem, a família, religião, classe social como ‘quadros referência’ para a constituição da memória.

[...] Todo recuerdo, personal que sea, incluso aquellos de los acontecimientos de los cuales hemos sido los únicos testigos, incluso aquellos de pensamientos y de nociones que muchos otros también poseen, con personas, grupos, lugares fechas, palabras y formas del lenguaje, también con razonamientos e ideas, es decir con toda la vida material y

moral de las sociedades las cuales formamos o hemos formado parte (HALBWACHS, 2004, p. 55).

Do ponto de vista dos quadros sociais, o autor direciona-nos a pensar o papel da linguagem na constituição da memória, por ser um instrumento que permite o conhecimento das coisas e dos fatos; a capacidade de discernimento, a transmissão de valores e visão de mundo; a construção e a interação nas correntes de pensamento da sociedade, pois “a palavra é um instrumento de compreensão” (HALBWACHS, 2004, p. 103).

Nesse ínterim, outro quadro elementar da memória, apontado por Halbwachs, é a família, não só no que se refere a elementos afetivos que o indivíduo carrega por toda vida, mas pelo peso das tradições, costumes e valores reconfigurados pela processualidade que caracteriza a memória, conduzindo e acompanhando a vida das pessoas, pois a família é “el grupo cuyo seno transcurre la mayor parte de nuestra vida, a los pensamientos familiares se mezclan la mayor parte de nuestros pensamientos” (HALBWACHS, 2004, p.184).

Para Halbwachs, a religião, por meio de seus ritos: “gestos, palavras, objetos litúrgicos, entrelaça-se com as práticas culturais” e é outro quadro social da memória que “também obedece às leis da memória coletiva: não conserva o passado, mas o reconstitui com ajuda de materiais, ritos, textos, tradições dados psicológicos e sociais no presente” (HALBWACHS, 2004, p. 260).

Por sua vez, o autor ainda trata as classes sociais e suas tradições como outro quadro social da memória e demonstra que se pode passar de uma estrutura social a outra por processo contínuo em que o antigo convive com o atual, até que esse atual se consolide. Assim, novos valores, novas instituições vão se impondo e, só depois de passar por um longo processo de credibilidade social, se consolidam. Mas, mesmo assim, os valores antigos estão ocultos pelos atuais – dando suporte até que novos valores vão sendo criados sucessivamente; como também, uma sociedade pode manter instituições arraigadas em valores que sustentam interesses da sociedade vigente, ou seja, relações burocráticas sustentadas na memória de classe (HALBWACHS, 2004).

Em *Memória Coletiva* (obra póstuma), Halbwachs (2003) retoma as preocupações quanto à institucionalização social da memória, mais uma vez tratando-a como dado objetivo da realidade social, pois os indivíduos não recordam sozinhos. As recordações são frutos destes quadros socialmente adquiridos em uma complexa combinação de experiências recebidas e vividas em que o indivíduo, em suas coletividades, teve acesso.

Para Halbwachs (2003), a memória individual é relacional à memória coletiva, ou seja,

brota da dinâmica da existência social, pois estas memórias têm ancoramento social e, tal como nos aponta no livro *Os quadros sociais da memória* é fruto de um conjunto de manifestações que se revela carregado de valores advindos do tempo histórico, do espaço, das relações sociais e da linguagem, ou seja, sistemas de convenções, representações, costumes, em seus processos comunicativos orais ou escritos, onde são produzidos o que poderíamos dizer: na “vida material e social”. Em síntese, o indivíduo “não é o indivíduo isolado, é o indivíduo enquanto membro de um grupo (HALBWACHS, 2004, p. 159).

Essas considerações são importantes para que possamos discutir que a linguagem – quadro social elementar, apontado por esse autor, ganha forças constituidoras na arquitetura da cartilha, que tomamos para estudo, alicerçando uma memória reprodutora de condicionamentos vinculados ao trabalho, ao gênero, à vida social, ao controle social, entre outros.

### 1.1.2 Linguagem e ideologia

Nesse sentido, em virtude da natureza do objeto, buscamos a conexão memória e ideologia para compreensão da arquitetura da cartilha do MOBREAL/PAF e, a título de ancoragem, recorreremos, também, a Bakhtin (1986), quando em sua teoria dialógica da linguagem elucida a relação do homem e sua atitude ante a ideologia. Nessa teoria, linguagem e ideologia encontram-se ligadas – é o que versa o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*.

A cartilha, enquanto produto ideológico é dotada de signo e sentidos que refletem uma visão de mundo de quem a elaborou. Nesse sentido, lembramos que

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos: tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (BAKHTIN, 1986, p. 31).

As situações de comunicação orais, escritas ou mesmo plásticas, pictóricas estão ligadas às estruturas sociais e políticas. Consequentemente, no campo das disputas políticas ideológicas e na própria circulação de sentidos, como um todo, “um signo reflete e refrata a realidade, quer dizer, pode apreendê-la com fidelidade ou pode distorcê-la” (KONDER, 2002, p. 115). Portanto, um texto que é fruto de um dado momento histórico-político, reflete essa realidade, mas também pode distorcê-la com os mais variados objetivos, na maioria das vezes,

não postos explicitamente na materialidade linguística que compõe o texto, pois seu conteúdo não se encerra, ou melhor, não se constitui somente no plano linguístico e, para recuperá-lo, há que se considerar o entorno social, cultural e político latente no texto, de modo que, nesse estudo, tentamos nos aproximar desse conteúdo latente da cartilha, em questão, olhando para além e cuidando de não fixarmos somente nas correntes da empiria.

No entendimento de Bakhtin (2004), gêneros são enunciados concretos com natureza e peculiaridades singulares que realizam a língua, e é por meio desses gêneros que a língua passa unificar-se à vida, tornando a comunicação possível: “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2004, p. 302).

Nessa vertente, é forte a presença e valor dos “gêneros do discurso”, termo similar ao que estudiosos brasileiros denominam por “gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2002; SOARES, 2004; DIONÍSIO, 2005). Marcuschi (2003), nessa linha de entendimento, defende que não podemos nos comunicar, senão por algum gênero e de que não há comunicação verbal se não forem forma de textos, sendo preciso considerar além dos traços formais e linguísticos, a funcionalidade sociocomunicativa, sendo os gêneros “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Em pensamento consonante, Miller (1994) também assevera que a definição de gênero deve estar centrada na ação em que ele é usado para atuar. A cartilha caracteriza-se por trazer um conjunto de informações sobre determinado objeto ou instruir em relação a conteúdos, condutas, procedimentos, etapas - passos a serem realizados até alcançar determinado fim e, no caso, trata-se de uma cartilha destinada para jovens e adultos em processo de alfabetização.

Na obra *Gêneros Textuais e Ensino*, elaborada por Dionísio, Machado e Bezerra (2005), encontramos a conceituação dos gêneros textuais; orientações sobre diferentes maneiras de como estes objetos podem ser utilizados no espaço escolar e, conseqüentemente, suas influências e funções nas práticas sociais. Compreendem-se, então, os gêneros textuais como uma diversidade de textos que ocorrem nas situações de interação social e são, portanto, materializações linguísticas e discursivas, disponíveis para serem atualizados nas situações de comunicação e exercício social. Os gêneros textuais são fenômenos, mais ou menos, estáveis e criados historicamente pela prática social e trazem

[...] padrões sócio comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O gênero textual também é definido como: “noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características” (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Nesse sentido, a cartilha pode ser como gênero textual que traz um conjunto de orientações e etapas para o processo alfabetizador: leitura das sílabas, frases; incorpora imagens e, inclusive, outros gêneros textuais – para a etapa final da alfabetização.

A então cartilha - 7ª edição analisada - denominada pelo Mobral como *Livro de Leitura* foi publicada no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici; pelo Ministério da Educação e Cultura - Jarbas Passarinho; e pela Fundação MOBREAL tendo como representantes Mário Henrique Simonsen (presidente) e Arlindo Rebouças (secretário executivo). A editora responsável pela publicação dessa cartilha foi a Abril Cultural (BRASIL, 1975a). Trata-se de um livro didático para alfabetização cujo conteúdo foi elaborado pela equipe José Carlos Monteiro da Silva, Maria Cristina Machado da Costa e Pedro Paulo Demartini, da Fundação Padre Anchieta em São Paulo.

Essa cartilha é composta por palavras-chave, imagens e pela representação didática de gêneros<sup>5</sup> textuais e, em sua conjugação com o Guia do Alfabetizador (BRASIL, 1980), nas entrelinhas, apresentam sentidos ideológicos subliminares. Nessa perspectiva, lembramos Ricoeur quando diz que:

---

<sup>5</sup> Os gêneros textuais são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta pessoal, carta comercial, notícia jornalística, romance, bilhete, aula expositiva, horóscopo, receita culinária [...] entre tantos outros (MARCHUSCHI, 2008, p.155). Entretanto, estamos considerando os anúncios, o bilhete, a carta, o cheque como uma representação didática, pois aquela mostra, presente na cartilha, não existiu, de fato, em situações comunicativas concretas, constituindo-se como representações para fins de ensino e aprendizagem. Na seção três, analisamos *jingles* e *slogans* – esses, sim, consideramos gêneros textuais que circularam em contexto sócio comunicativo real. Assim como os poemas, canções, propagandas que revelam forças políticas dominantes e constituem um sistema comunicativo-ideológico para seduzir, conchamar e ordenar e que foram bastante utilizados na ditadura militar. No entanto, ao final da cartilha encontramos representações didáticas de gêneros textuais tais como anúncios, bilhete, carta, cheque – construtos ali dispostos para fins de estudo e que não nasceram em situações comunicativas de interlocução social.



Essa relação da ideologia com o processo de legitimação dos sistemas de autoridade parece-me constituir o eixo central em relação ao qual se distribuem, por um lado, o fenômeno mais radical de integração comunitária por meio de **mediações simbólicas – até mesmo retóricas – da ação** e, por outro lado, o fenômeno mais aparente e mais fácil de se denunciar, a saber o efeito de distorção, sobre o qual Marx focalizou suas melhores análises (RICOEUR, 1997, p. 103, grifo nosso).

A cartilha, portanto, via mediações simbólicas, favorece o estabelecimento da hegemonia por processos ideológicos. Neste estudo, o termo ideologia é tomado na esteira do pensamento de Marx e Engels quando em *Ideologia Alemã* (1998) afirmam que não dá para falar em ideologia, sem antes pensar a estratificação social, conseqüentemente, o termo Ideologia é entendido como imposição da realidade da classe dominante - como valores para todas as classes - operação marcada por ocultamento; por tomadas de elementos particulares como realidade universalizante; distorção dos fatos, criação de consenso e, pela forma enviesada de ver a realidade, em que aquilo que é determinado, passa a ser defendido como determinante. Nesse sentido, no âmbito da educação, até a denominação analfabeto/analfabeta pode ser considerada já, em si, uma operação ideológica, na medida em que caracteriza o indivíduo, por uma particularidade, no caso – não dominar a leitura e a escrita, generalizando a caracterização do sujeito com base nessa falta. Essas investidas caracterizam o poder da ideologia, perante os sujeitos sociais e políticos.

Nessa linha de entendimento, no MOBREAL/PAF, a ideologia revela-se na imposição e distorção do conhecimento para perpetuar, solidificar interesses e estrutura de poder. Essas imposições e distorções, muitas vezes, não são percebidas, uma vez que o conhecimento nos remete para “além da percepção imediata e exige abstração teórica” (KONDER, 2002, p. 31). Além do mais, o conhecimento é sempre relativo e está susceptível a desdobramentos, como aponta (CUSA, 1979 apud KONDER, 2002, p. 18): “nosso conhecimento é obtido por comparação e tropeça inevitavelmente em contradições” sequer percebidas e, na maioria das vezes, não questionadas:

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadora do Ocidente, os discursos ideológicos dominam a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamentos, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada (KONDER, 2002, p. 58).

Por sua vez, Mézaros (2004) ressalta que o espectro ideológico se faz presente na ação humana, até mesmo em uma montagem de um dicionário de sinônimo (ação, a princípio,

marcada pela “objetividade”) como no dicionário *Worder finder* da *Microlytics* no qual as palavras “conservador” e “liberal” são assim explicitadas: para a primeira, aparecem nomeações positivas só faltando “herói” e “santo”; para a segunda, encontram-se nomeações tais como (“enfurecido”, “extremista”, “extremo”, “fanático”, “radical”). A esse respeito, o autor salienta que

[...] em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou – desvirtuar suas próprias regras de seletividade [...] Até distorção sistemática como ‘normalidade’, ‘objetividade’ e ‘imparcialidade científica’ (MÉSZÁROS, 2004, p. 57).

Nessa perspectiva, a cartilha insere-se em um quadro de ‘documentos marcantes na história da alfabetização’ e traz suas “distorções sistemáticas”, suas “próprias regras de seletividade” (VIÑAO, 2008). Esse autor caracteriza a cartilha como “ata fundacional” da alfabetização – produto cultural, comercial e pedagógico que é a expressão e materialização da alfabetização em uma dada época, e expressa os objetivos do programa do qual faz parte. A cartilha escolar é um modo bastante eficaz de difusão ideológica e lá se encontra a expressão de uma dada estrutura de poder – contumaz em fazer os alfabetizandos e alfabetizandas reconhecerem-se nas lições e nos textos que representam a realidade.

Na cartilha do MOBREAL/PAF, conseqüentemente, encontra-se uma reprodução seletiva da memória social (HALBWACHS, 2003, 2004) estabelecidas como verdade perante os alfabetizandos (as) numa intenção de impor valores, de maneira que os condicionamentos socioeconômicos de poder e de reprodução da realidade passam ser propagados como naturais na arquitetura da cartilha.

Por operações ideológicas entendemos mensagens subliminares via linguagem verbal, imagética: signos e sentidos articulados com a finalidade de imposição de valores: palavras, textos, imagens que ratificam uma memória social marcada por definições estanques de papéis sociais e de expectativas delimitadas de visões de mundo.

Tomamos como referencial teórico, abordagens sobre estado, ideologia, linguagem memória social/coletiva e recorreremos a Halbwachs (2004), quando afirma que há uma memória social amparada em valores e visões de mundo, que se sustenta em quadros sociais de classe, ordenada por uma linguagem, entre outros marcos. Nessa visão, consideramos que há operações ideológicas na cartilha que reafirmam uma memória social (HALBWACHS, 2003, 2004) ratificadora das condições de classes subalternizadas, em que os homens e

mulheres são concebidos como seres passivos, com pouca capacidade de contestar, de reivindicar e se posicionar no mundo.

Assim, analisamos as lições que compõem a cartilha do MOBREAL/PAF e destacamos construções ideológicas que são ratificadas e mobilizadas com base na memória social e coletiva em função de

[...] de uma comunidade de origem e de destino. [...] cujo [...] novo modelo de coesão social seria socialmente publicitado por recurso à oficialização de uma memória coletiva deliberadamente desenhada para simbolizar a unidade nacional, garantir a legitimidade do Estado e sustentar o consenso político-social (PERALTA, 2007, p. 9).

A cartilha, em questão, portanto, evoca uma memória social intencionalmente representada em suas lições, para manutenção do consenso sociopolítico do Estado – cujo entendimento destacamos a seguir.

### 1.1.3 Em torno da discussão sobre Estado

Em relação à noção de Estado, consideramos Marx e Engels (1998) quando enfatizam que o Estado não é representante da coletividade social. Ao contrário, ele é fruto do modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo, e mostram que a burguesia tem o controle no processo de produção capitalista e desdobra seu poder para o Estado.

Assim sendo, Marx e Engels (1998) apresentam uma visão da dinâmica social, bem como uma teoria do Estado como aquela instituição com vínculo de classe e onde, necessariamente, encontram-se classes determinadas pela divisão do trabalho, ao tempo em que salienta “através da emancipação da propriedade privada, diante da comunidade, o Estado torna-se uma entidade separada ao lado, e fora da sociedade civil, mas é nada mais do que a forma de organização que a burguesia necessariamente adota para fins internos e externos, para a garantia mútua de sua propriedade e interesse” (MARX; ENGELS, 1998, p. 78) – o que desencadeia a compreensão do Estado capitalista como aquele dominado pela burguesia.

Nesse sentido, Carnoy (1988, p. 65) apresenta dois fundamentos pilares do quadro analítico proposto por Marx: o primeiro fundamento é que “Marx considerava as condições materiais de uma sociedade como a base de sua estrutura social e da consciência humana” e, conseqüentemente, o Estado surge das relações de produção que, por sua vez, estrutura a consciência humana – produto das condições materiais (modo pelo qual as coisas são

produzidas, distribuídas e consumidas); o segundo fundamento “é que o Estado emerge das relações de produção e não representa o bem-comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção”.

Por sua vez, em *Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, Engels (1981) evidencia a relação das condições materiais da sociedade, da estrutura social e do Estado, e defende que o Estado surge da necessidade de controlar conflitos entre os mais diferentes interesses econômicos e que esse controle é assumido pela classe mais poderosa. O Estado, assim, é “um produto da sociedade, num determinado estágio de desenvolvimento; é a revelação de que essa sociedade se envolveu numa irremediável contradição consigo mesma e que está dividida em antagonismos irreconciliáveis que não consegue exorcizar” (ENGELS, 1981, p. 195).

Gramsci (1971), fundamentado em Marx, ao pensar a ação política, reconhece que a política é atividade humana central, o meio pelo qual a consciência individual é colocada em contato com o mundo social e material. Para Gramsci, hegemonia caracteriza-se pelo predomínio de valores e normas burguesas nas classes ditas subalternas, particularmente em suas conotações morais e intelectuais, o que nos remete à prática de inculcação presente no *Livro de Leitura* (BRASIL, 1975a) a, então, cartilha utilizada para alfabetizar no MOBRAL/PAF.

Pensando esses valores e normas burguesas, cabe lembrar a tese da hegemonia burguesa; o conceito de sociedade civil e o debate sobre o papel da superestrutura no desenvolvimento da consciência de classe, o que tornou Gramsci um pensador de destaque nas ciências políticas.

Em Gramsci (1971), o papel da superestrutura constitui em atribuir ao Estado a função de promover o conceito burguês de realidade, bem como perpetuar a classe burguesa no poder. Nessa perspectiva, a sociedade civil pertence à superestrutura que se manifesta em dois níveis: “sociedade civil” – organismos privados; e a “sociedade política” ou do “Estado” que tem a função de manter a “hegemonia” e a “dominação direta” – função exercida pelo Estado pelo “governo jurídico”. Assim, tanto em Marx como em Gramsci, o elemento essencial para a compreensão do desenvolvimento capitalista é a sociedade civil; o primeiro, a situa na estrutura das relações de produção e o último, na superestrutura – “complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações tornam-se os centros das análises” (CARNOY, 1988, p. 93).

Portanto, é a partir da noção de superestrutura que Gramsci (1971) desenvolve o conceito de hegemonia – conceito que para ele consiste na capacidade com que a classe

dominante impõe sua visão de mundo perante os dominados (aceitação de valores dos dominadores) ou nas palavras de Carnoy (1988, p. 93): a “hegemonia significa o predomínio ideológico das classes dominantes sobre a classe subalterna na sociedade civil”.

Em *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1998) já diziam que a classe que domina os meios de produção, também domina a produção mental. Nesse sentido, Gramsci (1971) nos diz que a lógica da produção capitalista, por si só, não dá conta de explicar a capacidade que os dominadores têm em conseguir consenso entre os dominados e que esse fenômeno se explica quando se atenta à questão da consciência e da ideologia – consentimento construído pelas estratégias que envolvem a sociedade civil e os aparelhos ideológicos hegemônicos os mais variados (meios de comunicação, família, igreja, escola...), pois em Gramsci (1971) a hegemonia se expressa por um conjunto de instituições, ideologias, práticas e agentes.

Assim, enquanto Marx e Engels focavam suas análises da sociedade burguesa nos modos de produção, Gramsci, sem desconsiderar tal perspectiva, apoiou suas análises, dessa mesma sociedade, nos elementos éticos, políticos e ideológicos do desenvolvimento histórico, para o qual o Estado é uma superestrutura que incorpora aparelhos hegemônicos e que se constitui pela sociedade política e pela sociedade civil. Esse pensador considerou o Estado como uma extensão do aparelho hegemônico e mostra que a burguesia utiliza de mecanismos administrativos de repressão, bem como de imposição ideológica para incorporar a classe operária num desenvolvimento global da burguesia sem que a classe oprimida tenha consciência de sua classe.

No entanto, é bom ressaltar que para Gramsci a hegemonia também está associada às relações de produção uma vez que: “embora a hegemonia seja ética-política, ela também deve ser econômica, deve necessariamente ser baseada na função decisiva da atividade econômica” (GRAMSCI, 1971, p. 161); uma vez, que para esse autor, o Estado é um “educador” que age pensando a estrutura e não desconsidera em nenhum momento superestrutura e isso explica porque a burguesia sobrevive apesar das crises.

Assim, Ideologia e hegemonia são conceitos pilares para compreendermos o controle da consciência e, no entendimento de Carnoy (1988, p. 102) “é uma área de luta política da mesma forma, ou até mais, que o controle das forças de produção”.

Nessa perspectiva, lembrando Althusser (1971) o homem não é sujeito das ações, tal como aponta os sistemas metafísicos, mas um ser condicionado pelos aparelhos ideológicos. Em *Ideologia e o Aparelho Ideológico de Estado*, a ideologia aparece como termo vital para a compreensão da reprodução das relações de produção, pois na perspectiva de Althusser (1971), os “sujeitos individuais” submetidos à divisão sociotécnica do trabalho são inseridos

em práticas dirigidas por rituais de ideologização, sendo ideologia um constructo que transcende qualquer história das formações sociais. Para Althusser, a ideologia existe sempre num aparelho e em suas práticas, é o que também reverbera Carnoy (1988, p. 121): “Essa existência é material; essa relação imaginária com relações reais (ideologia) é ela mesma, dotada de uma existência material e esta é a prática da ideologia no seio de aparelhos específicos da sociedade”.

Como visto, Althusser vê os indivíduos como “suportes” ou “portadores” das relações estruturais nas quais estão inseridos. O indivíduo se sujeita a uma ideologia – essa tese de Althusser equivale ao ‘consenso’ de Gramsci. O sujeito, portanto, em certa medida, tem sua liberdade definida pelos aparelhos ideológicos hegemônicos do Estado. Para Althusser (1971) toda formação social produz e reproduz as condições de produção e explica o modo de reprodução da divisão social do trabalho e das habilidades no capitalismo que se efetiva, cada vez menos do próprio espaço de produção, mas passa ser efetivada em outras instâncias, a exemplo do sistema de educação capitalista, em que o Estado está enraizado na base.

Pereira (2011, p. 95), apoiando-se nos estudos de Althusser (1980), nos diz que “a ideologia deriva das relações imaginárias dos indivíduos, que, interpelados em sujeitos, são determinados em posições sociais, por conta do fato da própria ideologia apagar ao sujeito o fato de ele ser por ela interpelado”. Assim, a classe que domina os meios de produção, em grande parte, também domina ou, pelo menos, tenta dominar a produção mental e isso pode ser observado quando se atenta à relação entre consciência e ideologia – relação essa, presente na sociedade civil, nos aparelhos hegemônicos. A cartilha do Mobral/PAF, portanto, enquanto instrumento de consenso, apresenta um conjunto de princípios e procedimentos, via signos e sentidos, em sua arquitetura ideológica que sinaliza uma reprodução seletiva e intencional da memória.

#### 1.1.4 Linguagem e poder na cartilha

A linguagem é um quadro fundamental da memória que, em sua inter-relação: tempo, espaço, relações sociais opera referências, valores, crenças, transmitidas pelos processos comunicativos, consolidando a memória social e coletiva (HALBWACHS, 2003, 2004) em sua processualidade moral e material. Entretanto, também percebemos a linguagem como um forte instrumento de manipulação ideológica dos alfabetizadores e dos alfabetizados (as), constituindo-se numa intrincada rede de relações não só de reprodução social, mas de manipulação da memória social de uma classe sobre outra.

Assim, o modo do MOBRAL/PAF de conceber o homem e a mulher apoia-se numa arquitetura ideológica que os situam na linguagem, tempo, espaço, relações sociais em que a sociedade dominante sobrepõe-se aos dominados (as), mesmo fazendo uma ressalva de que essa sobreposição não é totalmente eficiente, em termos de resultados, pois o homem e a mulher podem aceitar parcialmente essa sobreposição ou mesmo não aceitá-la. No entanto, o alcance ideológico da cartilha, dada a abrangência e subjetividade, foge ao escopo deste estudo.

O *Livro de Leitura* do MOBRAL/PAF (BRASIL, 1975a) traz um conjunto de representações como se fossem naturais, verdadeiras e a realidade ali se apresenta sem possibilidade de transformação, pois a ideologia naturaliza os sentidos – de modo que a arquitetura ideológica dessa cartilha compõe-se de marcos sociais de memória nos quais homens e mulheres analfabetos (as) são concebidos em lugares e funções já estabelecidos.

Embora Halbwachs (2003, 2004) “não tenha falado da relação *memória e poder*” (PERALTA, 2007; MAGALHAES, ALMEIDA, 2011), esse autor assevera que há memórias coletivas em disputa no seio da sociedade. Assim, sem, necessariamente, falar da memória como poder, abre espaço para a percepção de que existem memórias coletivas em competição, o que nos leva ao entendimento de que, como defendem Magalhães e Almeida (2011, p. 101) “algumas memórias são mantidas outras são esquecidas”. Ora, se, como mostram esses autores, há memória em competição: mantidas ou esquecidas – isso nos faz pensar as estratégias, as intenções veladas que caracterizam o MOBRA/PAF.

A cartilha é uma forte difusora social, representante de um grupo dominante, na luta para manter o *status quo* daqueles a quem se dirige. Assim, pensamos a memória como fenômeno “intrinsecamente relacionado com as práticas político-culturais de uma sociedade, de um povo”, e isso nos encaminha à “relação simbiótica entre memória, ideologia, história e educação”, como proposto por Magalhães e Almeida (2011, p. 101) e, conseqüentemente, à cartilha do MOBRAL/PAF e o papel ideológico de sua alfabetização, pois é preciso “indagar sobre quais ‘visões de mundo’ prevalecem e são relegadas sob determinadas condições; que interesses de grupos sociais e que condições materiais regulam a sua produção e reprodução” (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 101).

Na análise das lições da cartilha do MOBRAL/PAF, observamos “no plano prático – a memória manipulada<sup>6</sup> e no plano ético político – uma memória abusivamente convocada”, (RICOEUR, 2007, p. 100), pois sabemos que a despeito do esquecer ou do lembrar, a

<sup>6</sup> Aliado à discussão sobre quadros sociais da memória, entendida na acepção de Halbwachs (2003, 2004) como a dominante numa sociedade, do ponto de vista ideológico, pode-se recorrer a Ricoeur (2007) quando refere-se a memória manipulada como ‘uso intencional da memória’ e, nesse caso da cartilha, vê-se um uso da memória para fins de reificação da realidade e atendimento às demandas econômicas produtivas.

memória desvela a realidade em seu presente, passado e futuro e, nesse caso, revela o que o Programa de Alfabetização Funcional propunha em suas palavras, imagens e textos. Ressaltamos, porém, que essa distinção entre prático e ético-político tratou-se de um recurso didático, pois os planos prático e ético-político compõem uma totalidade – que buscamos não ignorar, na medida em que “eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos” (CURY, 1986, p. 68).

## 1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é resultante de uma pesquisa documental que toma a cartilha do MOBREAL/PAF para estudo. A análise efetivou-se por um processo de interpretação, em que buscamos o desvelamento de possíveis operações ideológicas na reprodução da memória social, pois interessava-nos a compreensão da arquitetura ideológica da cartilha – organizada em **palavras-chave, representações didáticas de gêneros textuais, mensagens pós-alfabetização** por meio dos quais destacamos temas tal como trabalho, condições sanitárias/saúde e vida social/entretenimento.

Nessa tarefa recorreremos ao Guia do Alfabetizador (BRASIL, 1980) – documento que subsidia o modo de alfabetizar dos professores e traz os procedimentos de abordagem de cada lição presente na cartilha. Recorreremos também ao documento base do MOBREAL/PAF (BRASIL, 1975b) que em sua articulação com a cartilha corresponde a uma unidade de princípios em que presenciamos ‘a reprodução a partir da racionalidade técnica’ (GIROUX, 1986).

Em Goldemann (1979), entendemos que os significados e sentidos só podem ser captados em relação ao conjunto a que pertencem e que, portanto, a categoria ‘arquitetura ideológica’ trata-se de um feixe de relações com o tempo histórico, social e político necessariamente vinculado ao movimento dialético todo/parte; parte/todo, de modo que é preciso encontrar os ingredientes simbólicos, subjetivos da criação verbal e seus sentidos.

Em certa medida, Bakhtin (2003) antecipa: na arquitetônica, na construção, na estrutura da obra – entre o ponto de interseção que envolve o material, a forma e o conteúdo, ou seja, no *todo* que se configura no tempo/espaço/relações sociais e expressa uma intencionalidade. Para além, agregando mais um elemento na busca dos sentidos, ressaltamos o contexto, em virtude da palavra ser ideológica por natureza e se concretiza como signo ideológico no fluxo da interação verbal, transformando-se e adquirindo diferentes sentidos e



significados, de acordo com o contexto em que emerge (BAKHTIN, 2003), onde é possível recuperar a expressão da obra.

A compreensão da arquitetura ideológica da cartilha requer o entendimento de que “uma obra só recebe uma verdadeira significação quando é integrada ao conjunto de uma vida, de um comportamento” (GOLDEMANN, 1979, p. 11). Nesse sentido, a cartilha do MOBREAL/PAF integra e/ou representa um pensamento maior; as lições são partes da cartilha que, por sua vez, trazem palavras, frases, imagens e questionamentos carregados de sentidos e significados que só podem ser captados, em relação ao conjunto a que pertencem, pois “palavras, frases, fragmentos semelhantes e mesmo idênticos na aparência, podem ter significações diferentes quando se acham integrados em conjuntos diferentes” (GOLDEMANN, 1979, p. 11).

Assim, nas lições agrupadas destacamos sentidos ocultos e/ou distorcidos, ou seja, fomos revelando operações ideológicas e suas intencionalidades.

### 1.3 DA ESTRUTURA DO TRABALHO

Em relação à estrutura do trabalho, nesta primeira seção foi apresentada a configuração da pesquisa empreendida, momento em que situamos o porquê do estudo – suas motivações, questionamentos, objetivos, bases teóricas e metodologia de análise.

Na segunda seção ‘Das políticas antecedentes ao MOBREAL/PAF’ apresentamos os movimentos de alfabetização anteriores ao MOBREAL/PAF, uma vez que a alfabetização de jovens e adultos não se deu de maneira retilínea e, no movimento histórico-político, verificase processos de alfabetização pautados nos princípios liberais capitalistas de caráter emergenciais e assistencialistas com representações prático-utilitárias – é o caso das campanhas de alfabetização. Também presenciamos o enfrentamento e as lutas contra-hegemônicas que se manifestaram em uma defesa da educação popular e da alfabetização vinculada aos interesses existenciais e libertadores – representados por Paulo Freire desde o II congresso de Educação, momento em que houve os primeiros relatos de experiências alfabetizadoras em que aparece a defesa de uma educação emancipadora.

Na terceira seção ‘Golpe de estado e a implantação do MOBREAL’ é feita uma exposição sobre a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, suas características e postulados que sinalizam uma retomada ao modelo educacional liberal capitalista, fortemente influenciado pelos EUA e a Organização das Nações para Ciência, Educação e Cultura (UNESCO), desde a década de 1940.

A quarta seção ‘Cartilha do MOBREAL/PAF e sua arquitetura ideológica’ trata-se de uma demonstração prática daquilo que a arquitetura ideológica da cartilha buscava conformar, na medida em que, retomando Ricoeur (2007) é uma forma de mostrar no “plano prático e ético-político” o uso da memória social (HALBWHACS, 2003, 2004) dos alfabetizandos, ressaltando que esses planos não são estanques. Nessa seção, apontamos o método de alfabetização adotado pela cartilha; concepção de sujeito; linguagem e texto; uma reflexão acerca da alfabetização; do letramento e uma análise da arquitetura ideológica da cartilha e os sentidos subliminares, quando mostramos elementos da construção ideológica da cartilha através de palavras-chave, gêneros textuais (representações didáticas) e mensagens pós-alfabetização.

Nessa arquitetura, buscamos desvelar sentidos subliminares em torno dos temas trabalho, vida sanitária/saúde e vida social/entretenimento’. Nossa intenção nessa seção é mostrar uma análise interpretativista das lições da cartilha que são abertas por palavras-chave, imagens e textos desencadeadores do processo de alfabetização e que, além de serem a forma prática de representar a memória social dos alfabetizandos(as), são também portadoras de sentidos ideológicos éticos-políticos velados que expressam o uso da memória em uma determinada direção.

O percurso prático da investigação, bem como a configuração retórica que vai se consolidando, constitui um esforço para a defesa da tese de que a cartilha do MOBREAL/PAF, embora aludindo à palavra geradora freiriana, viabiliza uma arquitetura ideológica que organiza o universo de sentidos por meio de ações simbólicas e retóricas – verdadeiras operações ideológicas - tomando como base uma memória social reificadora, para conformar homens e mulheres, e ajustá-los à sociedade e aos interesses econômicos liberais.

Na conclusão é feita uma breve retomada às questões propulsoras deste estudo numa tentativa de arrematar o quadro de argumentos expostos na defesa da tese acima apresentada, bem como sinalizamos a realidade do analfabetismo no Brasil, de modo a evidenciar que a questão da alfabetização e/ou do analfabetismo é ainda um campo promissor de pesquisas.

## 2 DAS POLÍTICAS ANTECEDENTES AO MOBREAL/PAF

*O homem constitui-se na sua relação com os outros, o que implica entender que ele não está pronto e que o conhecimento se dá nas relações homem/mundo num processo histórico em que a aprendizagem ocorre por uma mediação social – em que a linguagem assume papel predominante.*  
(Vygotsky)

Nessa seção, apresentamos as campanhas de alfabetização e o movimento de Educação Popular, anterior ao MOBREAL/PAF, pois revisitar esse movimento histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>7</sup> é importante: “[...] não apenas uma compreensão particular do real, mas uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa, cada vez mais ampla” (GOLDEMANN, 1979, p. 9).

A EJA desenvolveu-se em virtude de condicionantes sociopolíticos e econômicos, sempre em movimento, que constituem “unidades de ação política e social que homens e mulheres estão envolvidos enquanto pertencentes de uma sociedade” (JELIN, 2010, p. 103), de modo que, a seguir, situamos a educação de adultos antes da implantação do MOBREAL/PAF por entendermos que este programa não está isolado e sua existência revela uma faceta das políticas educacionais que se caracteriza por aproximações e distanciamentos de projetos políticos ora conservadores, ora emancipadores que compõem o quadro da educação de jovens e adultos no Brasil.

Historicamente, a EJA revela-se em uma trajetória não linear e harmônica, pois os movimentos e programas envolvidos com essa modalidade de ensino expressam concepções, muitas vezes, contrárias, dicotômicas. É inegável a estreita ligação dos programas educacionais com o Estado/Sociedade, e “a vinculação do movimento educativo com a sociedade como um todo coloca o problema crucial dos limites e das possibilidades da educação como instrumento de conservação e de mudança social” (PAIVA, 1987, p. 20).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil faz parte de um contexto mais amplo e vincula-se à influência dos Estados Unidos (EUA) e da UNESCO, conseqüentemente, ao pensamento liberal capitalista que determina a educação na América Latina. Os estudos

---

<sup>7</sup> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil caracteriza-se por iniciativas populares, religiosas e movimentos governamentais estaduais e federais que visam a atender jovens adultos com rápidas passagens pela escola regular – sem obtenção de êxito em termos de aquisição da leitura e da escrita, revelando conhecimentos rudimentares ou, em grande, para atender jovens e adultos analfabetos que, de fato, não dominam a leitura e a escrita, por não ter tido acesso a esses bens culturais.

organizados pela UNESCO definiram os caminhos da então chamada ‘educação de base’ visão que orientou e esteve presente no Brasil, desde a primeira campanha de alfabetização de Jovens e Adultos. Porém, antes do início da campanha, foi organizado o I congresso de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 1947 e nesse congresso “o analfabeto foi caracterizado como um ser marginal, imaturo, responsável pelas crises de desenvolvimento, pelas crises políticas e, portanto, representando um empecilho” (DI ROCCO, 1979, p. 100).

Nesse congresso, a Educação de base, na perspectiva da UNESCO, foi bastante discutida e adotada pelo professor Lourenço Filho<sup>8</sup> que a propagou nos cursos de formação para professores, realizados na fundação Getúlio Vargas, por entender que

Essa educação de base é a que fornece a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis da cultura de nosso tempo, em técnicas que facilitam essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem possa desenvolver-se e procurar para si melhor ajustamento social (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 23).

## 2.1 CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO (1940-1967)

Sob influência da UNESCO, encontramos as iniciativas da EJA, anterior ao MOBREAL. Essa fase compreende dois momentos: a) campanhas de alfabetização e educação de jovens e adultos promovidas pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação e Saúde e pelo Ministério da Agricultura; b) movimentos de cultura e educação popular que foram criados no início dos anos de 1960, mostrando-se ativos até 1964 (FÁVERO; MOTA,

---

<sup>8</sup>Nascido no interior de São Paulo, em 1897, Manuel Bergström Lourenço Filho foi bacharel em Direito, mas dedicou a vida à educação, atuando como um dos atores mais importantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 1930, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Por essa época, concebeu uma faculdade reunindo as áreas de educação, ciências e letras. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Em 1935 foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em 1944, lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Publicou, entre outros trabalhos, Introdução ao estudo da Escola Nova: tendências da educação brasileira (1940).

Sua relação com a educação de pessoas adultas está relacionada com a Campanha de Alfabetização de Adultos de 1947 e a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 1946. As ideias de Lourenço Filho foram fortemente baseadas nas orientações deste organismo internacional. Muitos autores tecem críticas à Campanha de 1947 por conta da forma como Lourenço Filho caracterizava o adulto e projetava, desta forma, uma imagem infantil do adulto não alfabetizado, como incapaz que de forma deficiente desempenharia suas responsabilidades familiares e profissionais (Disponível em: [ejaparatodos.blogspot.com/2015/07/Lourenço-filho.html](http://ejaparatodos.blogspot.com/2015/07/Lourenço-filho.html)).

2015). A esse respeito, encontramos os estudos de Di Rocco (1979) e Paiva (1987) numa minuciosa explanação sobre a EJA. A primeira autora expõe aspectos sobre legislação federal da EJA e a segunda aborda trajetória histórica da EJA, evidenciando que essa modalidade de ensino passa a ter destaque, em especial, a partir do Censo de 1940 quando aparecem 55% da população com 18 anos ou mais, sendo analfabeta (PAIVA, 1987).

Assim, em 1945, com o fim da ditadura de Vargas e o fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil vivia o entusiasmo da política de redemocratização. A essa época a Organização das Nações Unidas (ONU) apontava a necessidade de integração dos povos rumo à democracia, bem como era de interesse do governo federal ampliar a base eleitoral e fortalecer a produção econômica do Brasil, como forma de consolidação do capitalismo. Ademais, é válido lembrar que o analfabeto não podia votar, conforme a Constituição de 1946:

[...] que instituiria o voto universal, desde que o indivíduo fosse alfabetizado, restrição que excluía cerca de 50% da população entre 15 e 64 anos, o que levaria a um esforço de alfabetização com vistas à expansão da massa de eleitores por diferentes setores sociais, que entendiam o analfabetismo como um dos mecanismos de manutenção da estrutura de poder baseada na exclusão do grande público nas decisões do país (PAIVA, 1987, p. 3).

Em 1947, no Governo de Eurico Gaspar Dutra foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Em relação a essa campanha, Paiva assegura que:

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP<sup>9</sup> e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender os apelos da UNESCO em favor da Educação Popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 87).

A CEAA, sob direção do professor Lourenço Filho, empunhava fundamentos políticos sob pretenso desejo de “integração” do analfabeto, forjando uma ideia de preocupação com o direito de ler e escrever, mas a real intenção era alfabetizar esse grupo para incrementar a produção econômica do país, uma vez que o analfabeto era considerado “parasita econômico” (PAIVA, 1987). Além do mais, Lourenço Filho, como teórico da educação e da segurança, em um pronunciamento, em relação a EJA reforça a ideia de segurança nacional: “devemos educar o adulto porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos

---

<sup>9</sup> Fundo Nacional de Educação Primária

melhor saibam defender a saúde, trabalhar eficientemente, viver melhor em seu lar e sociedade” (PAIVA, 1987, p. 179).

A educação para jovens e adultos analfabetos, nesse período, embora revestida da ideia de “educação e democracia”, revela-se comprometida com a ampliação da base eleitoral e com a formação visando à democracia liberal, resguardando esse cidadão eleitor de qualquer influência ideológica de oposição ao governo, ao Estado.

Uma ideia aceita pelos dirigentes da CEAA e, amplamente divulgada, diz respeito à concepção do sujeito analfabeto como “marginal”, “incapaz”, “adulto-criança”, “imaturo”. Embora, com o transcorrer do programa – sob a influência de um conjunto de estudiosos contrários a qualquer tipo de preconceito – a visão do adulto analfabeto tenha sido reconfigurada e amadurecida, é oportuno apresentar a caracterização do sujeito analfabeto:

Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande e irresponsável e ridícula [...]. E, se tem a responsabilidade do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente[...].

O analfabeto, onde se encontre, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras.

[...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes a vida adulta, [...] ele tem que ser posto a margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas (MASAGÃO, 1997, p. 21).

Outro aspecto a ser considerado é que a Educação de Jovens e Adultos era uma reprodução da escola primária infantil em que o adulto era visto como um ser ignorante e imaturo e os conteúdos inerentes à educação primária eram transmitidos do mesmo modo para os alfabetizando e alfabetizadas.

O programa CEAA funcionou entre os anos de 1947 e 1963, contribuindo para a criação do Sistema Rádio-Educativo Nacional e fomentou no país a criação do Sistema Rádio-Educativo Regionais, estabelecendo o posterior desenvolvimento da Rádio-Educação no país. Entretanto, com recursos escassos, entrou em declínio em virtude de pouco êxito frente ao seu objetivo que era alfabetizar em larga escala.

Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada às missões rurais da campanha CEAA, ganha independência legal e pedagógica e seu objetivo, conforme Fávero (2009, p. 60) era “investigar as condições econômicas, sociais e culturais da

vida do homem do campo; preparar técnicos para atuação na educação de base ou fundamental, contribuir com a elevação da realidade econômica no campo”, mas mesmo buscando adaptação em termos metodológicos ao cenário rural, essa campanha mostrou-se alheia às condições reais das comunidades onde se instalava, pois se creditava demasiado peso à função dos métodos educativos como pilares para organização social da região, onde a campanha se instalava. Àquela época, acreditava-se que as técnicas, por si só, fossem suficientes para orientação e desenvolvimento da educação comunitária. Freire (1975) critica a demasiada crença nas técnicas e acrescenta, ainda, a falta de diálogo entre os técnicos e camponeses, bem como o desmerecimento dos saberes, da cultura de cada região.

Em 1958, no governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira é sancionada a Lei nº 3327-A e, em seguida, o ministro de Educação Clóvis Salgado publica a Portaria nº 5-A/58 e implanta a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Di Rocco (1979) assegura que essa campanha não se diferenciava das demais campanhas em termos de objetivos, a não ser o fato de estar vinculada diretamente ao ministério da educação, mas aqui começa se esboçar a visão da alfabetização funcional “o movimento não deveria, somente ensinar a ler e escrever. Mas essas técnicas seriam utilizadas de acordo com as necessidades do meio” (DI ROCCO, 1979, p. 54).

Em 1962, destaca-se outra tentativa em torno da alfabetização: a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA). Di Rocco esclarece que:

[...] o decreto nº 51.470/62 instituiu a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo incorporando os seguintes movimentos: Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, Campanha Nacional de Educação Rural, Campanha de construções de prédios Escolares, Campanha de Erradicação de Analfabetismo e a Campanha da Merenda Escolar (DI ROCCO, 1979, p. 60).

Na verdade, nesse momento, houve uma reorganização e aglutinação das campanhas sob “nova” roupagem e “novos” objetivos quantitativos. O MNCA “pretendia a escolarização de indivíduos até 21 anos de idade e “se possível”, até mais de 21 anos” (DI ROCCO, 1979, p. 60). Observa-se, portanto, um contínuo de campanhas que foram desenvolvidas na tentativa de “resolver” o analfabetismo de grande parte da população adulta, mas que se mostraram sem grandes êxitos.

Até então, a alfabetização de jovens e adultos empreendida nessas campanhas assume feições de ajustamento e integração do grande número de analfabetos ao sistema vigente, como forma de sustentá-lo e, para tanto, significava, num ponto de vista econômico, investir

recurso humano para o desenvolvimento e industrialização do país, preparar para o trabalho e, no aspecto político, era também uma forma de preparar para o voto, defender ideias liberais, e defender os analfabetos (as) de influências socialistas.

Portanto, essas campanhas de alfabetização de jovens e adultos são mediadoras de um projeto político do Estado capitalista e seu campo político de atuação compromete-se com o capital. Representam, portanto, a expressão da visão política da UNESCO e dos Estados Unidos por meio dos acordos MEC/USAID e, de um modo geral, desenvolvia uma alfabetização aligeirada; oferecia uma irrisória vantagem financeira ao professor – quando não usava a força de trabalho voluntário. Em relação a essas campanhas, lembramos que

As experiências nacional e internacional de mais de meio século demonstraram que as campanhas que apelam à urgência da alfabetização em massa podem, em primeiro momento, sensibilizar a sociedade e mobilizar a demanda dos jovens e adultos, mas salvo raras exceções, não produzem resultados efetivos e duradouros. Sabemos que a aquisição da leitura, escrita, cálculo requer um período não muito breve de aprendizagem, e sua consolidação demanda existência de oportunidades de continuidade de estudos e de um entorno sociocultural estimulante ao uso das habilidades adquiridas (DI PIERRO et al., 2008, p. 28).

Essas campanhas foram marcadas pela crença de que o analfabetismo era responsável ou, pelo menos, era um forte motivo que contribuía para o atraso econômico e cultural do Brasil, o que o distanciava dos blocos capitalistas mais avançados. O analfabetismo, então, era visto como um mal, uma chaga que deveria ser erradicada, extinta.

As campanhas de massa revelam que o Estado não deu conta de resolver o analfabetismo e esse tema foi bastante discutido em congressos nacionais de alfabetização donde surgiram encaminhamentos, buscando uma melhor definição e entendimento do que seria alfabetizar/educar jovens e adultos, bem como desvelar preconceitos e distorções vinculados a essa modalidade de ensino.

Cerca de uma década após o I congresso da EJA, é realizado o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos ocorrido no Rio de Janeiro, em julho de 1958. Nesse congresso havia posições diferenciadas em relação à finalidade da alfabetização de pessoas maiores de dezoito anos. Cabe lembrar que à época, conforme Vita (1989, p. 35), “a ideologia nacionalista foi elaborada e definida, em particular, por uma parte da intelectualidade brasileira, aglutinada em torno do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão do Ministério da Educação no governo Kubitschek”. Fávero (2009) apresenta o discurso do presidente Juscelino Kubitschek, por ocasião da abertura desse congresso, para quem à



educação:

Cabe dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente um momento de profundas transformações econômicas e sociais da vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de forças e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da nação (FÁVERO, 2009, p. 61).

Observamos que a ideologia nacionalista, presente nessas campanhas e no pensamento governamental vigente, previa a formação do “elemento humano” para atender o mercado de trabalho. No entanto, também havia nesse congresso, além da preocupação da erradicação do analfabetismo, posicionamentos ligados à importância de alfabetizar os adultos e trabalhadores de maneira que esses não ficassem alheios aos bens culturais da leitura e da escrita, como forma de solidificar a democracia.

Pode-se considerar que o II Congresso de Educação de Adultos foi um momento propulsor e trouxe esperança, mesmo que:

[...] seus andaimes estivessem fincados num chão de fracassos: [...] Cruzada Nacional de Educação (1932), Bandeira paulista de alfabetização (1933), Cruzada de Educação de Adultos, Sistema Rádio-Educativo nacional-SIRENA (1957) Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (1947-1954), Campanha de Educação Rural (1952-1959), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CUNHA; GOES, 1985, p. 12).

Por ocasião desse congresso, emerge uma nova postura em relação à alfabetização, quando Paulo Freire apresentou um relatório da educação nos “mocambos” em Pernambuco e revolucionou o entendimento do analfabetismo: “a miséria era responsável pelo analfabetismo e pelo atraso, e não o contrário, como mostrava os documentos oficiais” (FÁVERO, 2009, p. 67). A esse respeito, referindo-se ao relatório, Gadotti (1996, p. 37) diz “tratar-se um marco na compreensão pedagógica da época, um divisor de águas entre uma educação neutra,

alienante e universalizante e uma essencialmente radicada no cotidiano político-existencial dos alfabetizandos e das alfabetizadas, não se reduzindo a ele, obviamente”

Percebemos, pois, que na dinâmica das políticas para alfabetização no período anterior à ditadura, por volta de 1950 a 1963 já existiam, em paralelo, processos de alfabetização como instrumento de conservação e, por outro lado, processos de alfabetização como mudança social. Primeiro, sob bandeira “desenvolvimentista e tecnocrata” da UNESCO e dos Estados Unidos, presenciou-se processos educacionais como meio para reprodução do capitalismo em escala global – tanto que nesse período se observa campanhas de alfabetização muito parecidas, sobretudo na América Latina, que investiam na construção de uma subjetividade neoliberal (TORRES, 2001).

Por outro lado, presenciavam os processos de alfabetização como mudança social que refutavam a alfabetização mecânica e tecnocrata e defendia a cultura popular, como se observa no relatório da Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”:

O significado do termo Cultura Popular assume para nós forma definida a partir da compreensão mais profunda da situação de dominação externa a que está submetido o Brasil, desde o seu descobrimento, até os dias atuais. Dominação que tem sofrido, historicamente, mudanças que ora explicitam ou atenuam seu caráter, mas que fundamentalmente persiste, envolvendo todo o complexo político-econômico e cultural brasileiro. Começa então o povo brasileiro a assumir um tipo de cultura que não é elaborada aqui e que tem a função precípua de manter nosso povo preso a um esquema de pensamento e atitudes que devem traduzir-se na aceitação passiva da dominação externa e no respeito e admiração do povo dominador. Há, portanto, um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional, socialismo e luta anti-imperialista. Por conseguinte, embora pareça em princípio paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico-social, mas, em última instância, a afirmação e a vitória desta revolução é que irá possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico. Fica claro, portanto, o mais profundo sentido dialético da revolução popular, que não é um fim, mas um meio de conseguir a libertação total do povo, fazendo-o construtor do seu destino. Nenhum povo é dono do seu destino se antes não for dono de sua cultura (SOARES; FÁVERO, 2009, p. 135-139).

Aqui no Brasil, nessa perspectiva, Paulo Freire também refutou a educação depositária, “bancária” propondo uma educação via diálogo, bem como defendendo novos lugares sociais e políticos para educador e educando – ideias que se fortaleceriam posteriormente.

## 2.2 PAULO FREIRE E SUA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Entre os anos 1940 a 1967 observa-se nova perspectiva filosófica e política para a alfabetização de adultos, já sinalizada no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Presencia-se um forte movimento de cultura e educação popular que já vinha sendo criado desde o início dos anos de 1960, o que revela que o governo federal vinha perdendo espaço nesse campo:

[...] surgindo iniciativas nos governos municipais, na sociedade civil através dos Movimentos de Cultura Popular no país: MCP em Recife; Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal; CPC - Centro Popular de Cultura da UNE - União Nacional dos Estudantes; MEB - Movimento de Educação de Base, criado pela igreja católica com apoio do governo federal; CEPLAR - Campanha de Educação popular da Paraíba (FÁVERO, 2009, p. 62)

Dentre as iniciativas de educação popular, destaca-se o pensamento de Paulo Freire. A esse respeito, Gadotti (2005) elabora um roteiro acerca da trajetória de Paulo Freire que se configura como índice para a percepção da trajetória desse pensador. Nesse ensejo, Paulo Freire nasceu em Recife em 1921, formou-se em Direito e teve uma vida ativa, ligada a educação para trabalhadores. Nos anos 50 foi diretor do Departamento de Educação e cultura do Serviço Social da Indústria de Pernambuco (SESI/PE) onde teve a oportunidade de esboçar suas propostas sobre a leitura e, posteriormente, por volta de 1961 materializar o seu trabalho com o Movimento de Cultura Popular em Recife; em 1963 desenvolve uma proposta de alfabetização para Jovens e Adultos em Angicos, Rio Grande do Norte – momento em que suas ideias ganham repercussão e visibilidade, sobretudo pelo caráter inovador de sua concepção que integrava à alfabetização o sentido existencial e cultural dos alfabetizandos(as).

Entre as muitas atividades profissionais, Paulo Freire foi professor de História e Filosofia da Educação na Universidade em Recife; dirigiu a comissão Nacional de Cultura Popular e, por toda sua vida, prestou-se a defesa de uma alfabetização para jovens e adultos, não como um fim em si mesma, mas como um projeto político-pedagógico, permanente, que permitisse às classes populares o acesso à leitura e a escrita e aos conhecimentos científicos e técnicos que sempre lhes foram negados.

Para Freire (1975), a educação é um ato político para libertar ou domesticar e está entrelaçada a uma visão de homem e sociedade que se deseja formar. Portanto, para esse

autor, ter em vista o homem e a mulher que se quer formar, e o grau de democracia, liberdade, equidade que se pretende chegar – ou não – aponta para uma educação libertadora ou para uma educação conservadora.

### 2.3 O SISTEMA DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE

Inserindo-se num quadro de educação libertadora, o sistema de alfabetização de Paulo Freire recuperava o sentido existencial do alfabetizando(a) e se caracterizava pelos processos de problematização, análise e síntese – possíveis pelo diálogo. Para esse autor, a educação é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1975, p. 43). Nesse sentido, sua proposta alfabetizadora defende que os educandos e as educandas são construtores e construtoras de seus conhecimentos, sendo essas construções nascidas das próprias histórias de vida e de sua realidade, de modo a conhecê-la criticamente.

A alfabetização desenvolvida por Paulo Freire primava por valores democráticos e seu trabalho pautava na defesa de uma *práxis* para formar homens e mulheres cientes de si e do mundo e, propunha, portanto, uma alfabetização inicial a partir de palavras geradoras e, posteriormente, temas geradores que em seu entendimento era a expressão da realidade, pois um tema nasce e se desdobra nas relações homem-mundo, caracterizado pelos anseios, ideias e cultura de um grupo. Na verdade, um tema constitui-se numa unidade espaço temporal a ser explorado em uma concepção dialética, através da reflexão/ação, tendo em vista a conscientização e transformação desejadas. Assim, a alfabetização passa a ter um sentido de futuro e, portanto, deveria envolver esperança. Na mesma perspectiva Freiriana, pensando o papel do educador, Faria defende que:

Não somos educadores e educandos, objetos da história, mas sujeitos capazes de, ao refletir sobre a realidade, buscar mudanças. Portanto, é preciso criar condições pedagógicas para que os educandos pensem sobre suas condições de vida, façam a leitura do mundo e reescrevam a história (FARIA, 2009, p. 25).

No percurso de desenvolvimento da educação de jovens e adultos, Paulo Freire, portanto, contrapõe-se à concepção assistencialista da educação como silenciamento e permanência – expressões tão marcadas na trajetória da alfabetização em nosso país.

Os elementos teórico-práticos da proposta freiriana encontram-se nas obras *Educação como prática de liberdade*; *Ação cultural para a liberdade*; *Comunicação ou Extensão*;

*Cartas a Guiné Bissau: registro de uma experiência em processo; A importância do ato de ler; Pedagogia de Esperança e Pedagogia do Oprimido*<sup>10</sup> que são obras que traduzem a essência de seu pensamento no que se refere à visão homem e mulher; de sociedade, de educação e, mais especificamente, a visão de alfabetização como ação cultural – aliás, vale ressaltar: pensamento responsável em questionar visões fatalistas de que a realidade está dada, pronta, acabada.

A proposta freiriana e sua visão de educação libertadora não nascem, especificamente, pensando a alfabetização, mas começam a ser germinadas por ocasião de sua passagem pelo (SESI), quando promovia encontros nos Círculos de Cultura e, ali, entre alunos e pais, via a fragilidade da percepção crítica da realidade, de modo que já enxergava quão importante seria uma alfabetização que se atentasse para essa realidade, mesmo antes dos educandos e educandas se apossarem dos signos linguísticos.

Por volta de 1960, no Movimento de Cultura Popular (MCP), Freire empenhou-se à frente do Projeto de Educação de Adultos e remetendo-se aos círculos de pais e mestres, realizados no SESI, criou os Centros e Círculos de Cultura, justamente, por acreditar na importância da compreensão do contexto social e na necessidade da democratização da cultura e no resgate do sentido existencial da educação. Paulo Freire defendia “uma alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, características da procura, da invenção e da reinvenção” (FREIRE, 1978, p. 104), pois, para esse pensador, as relações que homens e mulheres estabelecem no mundo se dão em decorrência da existência em si, bem como pela representação da realidade cultural. Portanto, nesse processo, discutir a realidade cultural e suas representações é uma condição para a percepção da relação sujeito/ objeto/ conhecimento em que apropriar-se da *leitura/escrita* e atuar *no/com* o mundo da linguagem exige inquietação e contextualização do *espaço/tempo* em que o sujeito vivencia e constrói, por meio do seu trabalho.

Freire (1978) apresenta a alfabetização como prática cultural em que os sujeitos interpretam a realidade, por isso mesmo deixa claro o quanto é importante a discussão de temas, antes mesmo do estudo das palavras geradoras, de modo que a apreensão dos signos linguísticos propiciasse a ampliação da visão de mundo e que essa visão de mundo ampliada oferecesse subsídios para o fortalecimento da autoestima; da percepção de seu “que-fazer” no mundo e, também, fortalecesse a leitura dos signos linguísticos, uma vez que ler o mundo

---

<sup>10</sup>*Pedagogia do oprimido*, a obra mais conhecida de Paulo Freire, foi editada primeiro em inglês e espanhol em 1970, só aparecendo no Brasil quatro anos depois, embora o manuscrito fosse de 1968. Esse livro foi traduzido em 17 idiomas e prefaciado por Ernani Maria Fiori. Os livros de Freire têm sido publicados em diversas línguas e influenciando toda uma geração de educadores e militantes políticos (GADOTTI, 1996).

precede a leitura da palavra (FREIRE, 1978). Nessa perspectiva, alfabetizar-se não é somente um processo de codificar e decodificar palavras, mas trata-se de uma possibilidade de compreender o mundo em suas contradições, bem como conscientizar-se, ao que afirma Freire:

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é a inserção crítica na história que implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência como material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1980, p. 26).

No livro *Cartas a Guiné Bissau*, Freire reafirma a alfabetização como prática cultural cuja abrangência possibilita aos homens e mulheres ler a realidade e relê-la, e propõe uma alfabetização engajada com as marcas do tempo e do lugar e é nesse sentido que seu sistema de alfabetização inseria-se num quadro de três condições essenciais para a alfabetização:

- 1) construção da criticidade;
- 2) negação das relações fatalistas pela apresentação do que chamou “palavra mundo”, palavra forte, palavra de existência;
- 3) questionamento da palavra para apropriar-se das causas de sua indigência.

A proposta freiriana de alfabetização negava a palavra posicionando o sujeito no mundo e acolhia a palavra que reposicionasse o sujeito no mundo. Essa dupla mão, possível na alfabetização – proposta por Paulo Freire – exigia do professor que organizasse o trabalho alfabetizador, tendo em vista etapas integradas de ação:

- investigação do universo vocabular do grupo envolvido;
- redução das palavras levantadas pela investigação;
- codificação de situações do cotidiano do grupo – para distanciamento e leitura mais ampliada;
- fichas roteiros para fecundar o debate oral;
- criação de fichas fonêmicas para o processo criativo de percepção da palavra enquanto unidade que se subdivide em sílabas e letras/fonemas – elementos que permitem formação de novas palavras.

Essa forma de viabilizar a alfabetização primava pelo diálogo e, conseqüentemente, pela possibilidade do alfabetizando e alfabetizanda falar, ler e escrever sua própria palavra, haja vista que, até então, na história da alfabetização no Brasil<sup>11</sup> a palavra sempre foi imposta,

---

<sup>11</sup> A história da alfabetização no Brasil está entrelaçada à cartilha – tipo particular de livro que pelo método adotado já dispõe de letras, palavras, textos já estabelecidos previamente (MORTATTI, 2017).

quer na alfabetização de crianças, quer na alfabetização de adultos. Outro aspecto forte dessa alfabetização é essa possibilidade de ler as coisas do mundo e explorar o universo semântico, mesmo antes do domínio gráfico linguístico, perspectiva também defendida por (BERTHOFF, 1990, p. XV-XVI) para quem “a pedagogia de Freire funda-se na compreensão filosófica desse poder gerador da linguagem”.

Sobre os temas geradores e sua exploração na alfabetização de adultos, Freire (1983, 117) diz tratar-se da compreensão da realidade, tendo-os como ponto de partida e de chegada, no sentido de alargar horizontes de percepção e compreensão crítica, constituindo-se o “vir a ser” da comunicação e da própria história dos sujeitos que se faz pela palavra também, por isso a defesa desses temas sócio históricos e não somente a ênfase em técnicas e procedimentos. Sobre isso, Gadotti faz

[...] algumas considerações sobre o ‘Método Paulo Freire’ uma vez que ele é ainda muito utilizado, com algumas adaptações, nos dias de hoje em todo o mundo, e quase sempre ao falar-se de Freire e alfabetização, a compreensão desta é reduzida a puro conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita. É preciso deixar este ponto mais claro para, sobretudo, quem se inicia em Freire. O ‘convite’ de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de ‘demitido da vida’ em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de leitura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O ‘ser-menos’ das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem (GADOTTI, 1996, p. 37).

A prática alfabetizadora e os pressupostos teórico-políticos de Paulo Freire ganham notoriedade e ele é convidado a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA):

A essa altura, a montagem técnico-administrativa do Plano Nacional de Alfabetização estava bem adiantada. Ainda em julho de 1963, o então ministro Paulo de Tarso confiara a Paulo Freire a coordenação das atividades do Ministério da Educação e Cultura nos setores da ‘cultura popular e da educação de adultos’. A portaria Ministerial nº 195, de 8 de julho desse mesmo ano, instituía junto ao Gabinete do Ministro uma Comissão de Cultura Popular, com o objetivo de implantar novos sistemas educacionais. De cunho ‘eminentemente popular’, em âmbito nacional e de modo a abranger áreas ainda não atingidas pelos benefícios da educação (BEISEGEL, 1982, p. 253).

Paulo Freire, então, assume a presidência das comissões de cultura popular e em seguida cria as comissões regionais de cultura para mobilizar o teatro, o circo, o folclore, a

música, a literatura, a poesia, os saberes populares como elementos de formação. Porém, suas atividades de alfabetização ganharam maior impulso e, assim:

Em 21 de janeiro de 1964, o decreto nº 53.465 instituiu o Programa Nacional de Alfabetização. O artigo 1º determinava que os trabalhos se realizariam mediante o sistema Paulo Freire. A execução e o desenvolvimento do Programa ficariam a cargo de uma Comissão Especial. [...] Em 16 de março, o ministro designara Paulo Freire para, ‘na qualidade de substituto eventual do Presidente da Comissão Especial’, exercer as funções de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização em todo território do país. Em seguida, a 17 de março, tinha sequência a articulação da campanha em diversas unidades da Federação (BEISEGEL, 1982, p. 253).

Esse programa pretendia instalar à época 60.870 círculos de cultura, para alfabetizar 1.834.200 adultos, atendendo assim 8,9% da população analfabeta (da faixa de 15 a 45 anos), que em 1963 era de vinte milhões, quatrocentos e quarenta e duas pessoas. A implantação do PNA efetivou-se através de projetos-piloto desenvolvidos na região sul e na região nordeste. No Rio de Janeiro – sede do projeto da Região Sul – escolheu-se, como área de aplicação do plano, a baixada fluminense, em virtude da impossibilidade de se trabalhar na, então, Guanabara devido a divergências políticas entre o governo federal e o estadual. Após a escolha da área, foram iniciados os cursos de treinamento para mil alfabetizadores e antes da instituição do PNA já se havia realizado a pesquisa para o levantamento do universo vocabular da área, conforme defendido por Paulo Freire.

Em janeiro de 1964, os organizadores, contando com verbas federais, adquiriram os equipamentos necessários para a implantação da campanha nos estados escolhidos. No entanto, os trabalhos do PNA chegaram apenas à fase de organização e implantação dos círculos de cultura, pois em 14 de abril de 1964 foi extinto. A portaria de nº 237 de 14 de abril de 1964 revogou as portarias anteriores e os novos governantes instituíram Inquéritos Policial Militar (IPM) (BRASIL, 1964) e Paulo Freire passa ser interrogado, sendo considerado subversivo, cujo trabalho alfabetizador representava um perigo à ordem do país (BEISIEGEL, 1982).

Paulo Freire passou por vários interrogatórios carregados de hostilidade e zombaria; sofreu prisão preventiva e em setembro de 1964, sob divulgação na imprensa, de uma possível e nova prisão, refugiou-se na embaixada da Bolívia. Após passagem pela Bolívia, residiu no Chile, onde desenvolveu trabalhos voltados para Educação Popular, como relatou, quando relembrou seus primeiros trabalhos nesse país:



Se bem me lembro, chegamos em Arica numa sexta-feira, e na segunda fui levado por Tiago de Mello e pelo Strauss ao gabinete de Jacques Chonchol, do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário. Apesar de minha dificuldade em entender o castelhano do Jacques, tivemos um papo muito cordial, e saí do seu gabinete contratado como assessor dele, para o que eles chamavam de Promoción Humana. [...] No fundo, o que comecei a fazer era um trabalho de educação popular, que tanto podia se dar ao nível da pós-alfabetização como da alfabetização também (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 81).

O período que viveu no Chile foi robusto em aprendizagens advindas de suas viagens pelo país, nos encontros com professores, intelectuais e pela convivência com camponeses o que resultou em profundas reflexões. Essas reflexões são frutos não só da experiência chilena – rica em pluralidades, pois a época o Chile acolheu cidadãos cubanos, bolivianos, argentinos, também exilados, mas das experiências já vividas no Brasil. As viagens pelo Chile e essa experiência multicultural vivenciada no Chile e no Brasil – vivências retidas na memória – serviram de construto para sua grande obra *Pedagogia do Oprimido*, cuja tese se compõe, em parte, nos termos: “a leitura da palavra deve ser precedida da leitura de mundo”, o que, necessariamente, envolve imersão na cultura, diálogo, respeito às diferenças e, nesse sentido, afirma ter assim praticado:

O respeito às diferenças culturais, o respeito ao contexto a que se chega, a crítica à sectarização, e a defesa da radicalidade de que falo na *Pedagogia do Oprimido*, tudo isso é algo que tendo começado a ser experimentado anos antes no Brasil e cujo saber trouxera comigo para o exílio, na memória do meu próprio corpo, foi intensamente, rigorosamente vivido por mim nos meus anos no Chile (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 44).

Desse período no exílio, nascem também os livros, já lembrados anteriormente, *Educação como prática de liberdade*, *Ação cultural para a liberdade* que trazem à tona a certeza de que uma educação libertadora não condiz com uma pedagogia que, de maneira mistificada, passa a ser prática de dominação. Ao contrário, para Freire, a educação libertadora será aquela que propõe reflexão sobre a realidade para ‘promoção humana’ e que parte do exemplo de cada indivíduo, como expressa Gadotti, na apresentação de uma bibliografia de Paulo Freire.

Pedagogia do exemplo. A palavra não pode ser desautorizada a toda hora pelo comportamento. Comportamento cotidiano, como expressão da cultura. De nossas tradições, pensamentos, reflexões, reações, sentimentos, crenças, temores [...] Pedagogia do exemplo, para que nosso legado permita a nossos descendentes a transição firme e duradoura de uma cultura de guerra a uma cultura da paz. Da razão da força à força da razão. E então, sim, Paulo

amigo, admirado Paulo, então sim, eles poderão discernir entre o valor e preço. Então, sim, encontrarão, como guia e fundamento, os significados que soubemos resgatar-lhes. Como no verso iluminado de Salvador Espriu, ‘teremos vivido para salvar o sentido de algumas palavras’ (GADOTTI, 1996, p. 18).

Com a anistia política, em 1979, Paulo Freire retorna ao Brasil e no ano de 1980 mudou-se para São Paulo, assumindo a cadeira de professor da UNICAMP onde lecionou até 1990, tornando-se professor titular, e atuava também PUC/SP. Em janeiro de 1989 foi empossado como Secretário de Educação do Município de São Paulo.

Entre tantas atuações, Paulo Freire foi membro do Júri Internacional da UNESCO; professor convidado da USP para proferir palestras nas Faculdades, gravar vídeos e discutir projetos.

Em 09 de novembro de 1994, Paulo Freire recebeu em Washington, DC, o Prêmio instituído pelo *International consortium for Experimental Learning* que leva o seu próprio nome. O prêmio que contempla, a cada ano, um renomado educador, o homenageia por suas contribuições para a teoria e a prática do ato de aprender-ensinar (GADOTTI, 1996, p. 49).

Na biografia de Paulo Freire (GADOTTI, 1996), consta uma minuciosa listagem de cidades nas quais esse educador é cidadão honorário; homenagens recebidas; instituições com o seu nome; instituições que lhe conferiram o título de Doutor *Honoris Causa*; Professor Emérito; Presidente honorário, entre outras. Em meio a tantas realizações e vida produtiva, Paulo Freire falece em 02 de maio de 1997 deixando um grande legado à educação, em especial, à alfabetização de jovens e adultos, sendo considerado Patrono da educação no Brasil.

Nessa biografia, vê-se “um Paulo Freire orgulhoso e feliz, modesto e consciente de sua posição no mundo [...] vivia a sua vida com fé, com humildade e alegria contida. Aprendendo com os oprimidos e lutando para a superação das relações de opressão, [...] por um mundo mais democrático” (GADOTTI, 1996, p. 64); estimulando, nós outros, a lidar com as palavras, tendo em vista que “as palavras são meios de comunicação imperfeitas [...]. Muitas vezes dissimulam em lugar de manifestar e põe diante do homem a opacidade onde ela quer a transcendência” (GADOTTI, 1985, p. 50).

Portanto, a alfabetização defendida por Paulo Freire devia partir do significado existencial das palavras e, enquanto prática libertadora, partia da problematização e envolvia os processos de análise e síntese. Por outro lado, essa proposta alfabetizadora defende os sujeitos como construtores e construtoras de seus conhecimentos; como ação cultural e como ato de criação – ações mediadas pelo diálogo (FREIRE, 1983, 2007).

### 3 GOLPE DE ESTADO E A IMPLANTAÇÃO DO MOBREAL

[...]  
*Temos todos a mesma história  
 Várias ondas e um oceano  
 Vários fatos e uma memória  
 Vários jogos e um só engano*

*Temos todos as mesmas lendas  
 E eu achava que era sozinha soneto e várias emendas  
 Sou mil versos e uma só linha  
 Temos todos o mesmo medo  
 Dez mil passos e uma só dança  
 Dez mil papos e um só segredo  
 Dez mil dores e uma esperança  
 Temos todos a mesma história [...]*  
 (Oswaldo Montenegro)

O MOBREAL é um programa de alfabetização integrante do governo militar que se instaura em 1964 com a deposição do governo João Goulart e, como aponta Coggiola (2001), esse processo se deu muito pelas influências externas, pois naquele momento estava se fortalecendo um quadro desfavorável aos interesses dos EUA. Por outro lado, as ações do governo Goulart foram marcadas por diálogo com as organizações sociais e suas propostas previam mudanças na estrutura agrária; na estrutura econômica e educacional do Brasil, e isso não coadunava com os interesses norte-americanos. Na verdade, o golpe de 1964

[...] representou uma aliança entre a burguesia industrial e financeira (nacional e internacional), capital mercantil, latifúndios, intelectuais tecnocratas e militares. As crises política e econômica unidas ao ‘medo comunista’ forneceram às Forças Armadas, respaldadas pela articulação dos estratos da classe dominante, as razões para intervir na crise hegemônica do Estado brasileiro em 1946 nos moldes liberais, agora, insuficiente e incapaz de garantir as relações sociais de dominação capitalista. A justificativa utilizada pelos militares com vistas a dar legalidade ao golpe foi orientada pelo discurso da necessidade de combate ao comunismo, a preservação dos princípios democráticos e a urgência de promover o desenvolvimento capitalista para a construção do Brasil enquanto Grande Potência Mundial (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 113).

Por sua vez, Coggiola (2001) mostra que, num sentido macro, o aspecto econômico e a luta pela hegemonia capitalista estavam em risco, pois, por volta de 1950, começava-se estabelecer uma possível união e criação de blocos independentes: “eixo não alinhado” de países que buscavam uma independência tanto do URSS como do próprio EUA, o que, na

perspectiva estadunidense, precisava ser freado. Portanto, a Ditadura no Brasil não foi um movimento isolado, se atentarmos às ditaduras na América Latina:

Em meados da década de 1960, três golpes militares de significativa importância mudaram a história da América do Sul. Nos três foi visível a influência determinante da diplomacia norte-americana. A tensão internacional entre Estados Unidos e a URSS: ‘comunismo *versus* mundo livre’ representa o álibi ideológico para os golpes militares, que afirmam com unanimidade ser a ‘democracia incapaz de conter a comunismo’ (COGGIOLA, 2001, p. 11).

Nesse cenário, a ditadura civil-militar no Brasil refere-se ao período histórico em que os militares, com o apoio de setores do empresariado e parte da sociedade civil, assumiram o poder e governaram o país durante vinte e um anos (1964-1985) – governo marcado por repressão, censura, perseguição política e frequentes ataques à democracia, tendo estreita ligação com os Estados Unidos, como mostra Coggiola em seu livro ‘Governos Militares na América Latina’ quando, no contexto da guerra fria, a dicotomia entre comunismo *versus* mundo livre foi utilizada como “álibi ideológico”, pois, nessa engrenagem toda, o que está em jogo não é, necessariamente, a luta contra o comunismo, mas luta pelo poder, sobretudo, e, acima de tudo, o poder econômico. Na oportunidade, esse autor analisa a operação *Brother Sam*:

Documentos do Departamento de Estado norte-americano, recentemente revelados à opinião pública, evidenciam o grau de envolvimento dos Estados Unidos na preparação e execução do golpe de abril de 1964. Examinaremos aqui apenas o caso da chamada Operação *Brother Sam*. No dia 31 de março aprovou-se, numa reunião no Departamento de Estado, um plano militar norte-americano que consistia no envio às costas brasileiras de um porta-aviões de ataque pesado (o Forrester) Destróieres de apoio, petroleiros bélicos, navios de munições e navios de mantimentos; aviões transportando armas e munições (110 toneladas), aviões de caça, aviões tanques e um posto de comando- transportado deveriam se deslocar para o Rio de Janeiro (COGGIOLA, 2001, p. 14).

Essa operação, montada pelos EUA, nem precisou ser implantada, pois o Estado brasileiro credenciou-se como “principal guardião do capital internacional e defensor da “restauração da economia”; “defensor do mercado livre”; combatente do comunismo”, como mostra (COGGIOLA, 2001).

Em Germano (1993), observamos que o Brasil desempenhou, no âmbito econômico, garantias ao capital internacional, nitidamente advindas:

[...] da gestão de força de trabalho, aumento da sua capacidade extrativa ou de exação tributária, dispêndio de vultuosos investimentos em infra-estrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais que, no limite redundaram em corrupção e negociatas (GERMANO 1993, p. 58).

Nesse contexto sociopolítico da ditadura civil-militar, pela instituição do (AI-I), houve alteração da constituição, anulação dos mandatos legislativos e promulgação de eleições indiretas. O Brasil vivia um movimento de repressão e projetos tal como Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>12</sup>; as Ligas camponesas, a sindicalização rural, a “Campanha de pé chão”, o Movimento de Cultura Popular (MCP); a Juventude Católica Cristã (JUC) e o próprio Paulo Freire eram vistos como “uma perigosa ameaça aos fundamentos da ‘Ordem’ social interna, com sérios reflexos também no denominado ‘equilíbrio’ internacional de poder” (BEISEGEL, 1982, p. 258).

Com a instituição do AI-I<sup>13</sup> buscou-se eliminar qualquer forma de oposição ao governo militar – medida radical para persuadir a população a aceitar os comandos do novo regime. Por volta de 1968, com a instituição do AI-5<sup>14</sup>, período denominado por muitos de “segundo golpe” houve repressão aos intelectuais, aos movimentos populares e a, então, alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva humanista que, vinha se consolidando.

Nesse período, houve forte estreitamento de laços entre Estados Unidos e Brasil e as relações constituídas na ditadura, com o setor industrial, contribuíram com a instalação e expansão do capitalismo internacional, momento em que se observou crescimento de bens de consumo duráveis, aumento da dívida externa, concentração de renda, aumento das desigualdades sociais e um forte aparato repressivo contra as classes trabalhadoras com intervenção em sindicatos e os movimentos estudantis. Isso, porque o Estado, comprometido

<sup>12</sup> O Movimento de Educação de Base era “um projeto de ensino à distância lançado pela CNBB em 1961, repetindo experiências bem sucedidas em outros países que adotavam princípios próximos ao pensamento de Paulo Freire. Dessa forma o MEB, orientado pelos anseios da Educação Popular, acabaria se opondo aos fundamentos que davam sustentação às campanhas oficiais. O MEB entendia o analfabetismo como efeito de um cenário sócio histórico de desigualdade de condições que condenava à nulidade e à opressão os que não se apropriasse do código escrito. Portanto, o processo educativo que tivesse como objetivo a construção da cidadania deveria interferir na estrutura social responsável pela produção do analfabetismo.” (SOUSA, 2008, p. 33).

<sup>13</sup> O primeiro Ato Institucional (AI-1) foi editado pelos comandantes do Exército, Marinha, Aeronáutica como plataforma dos princípios do regime ditatorial, possibilitando suspensão de direitos políticos pelo prazo de dez anos; cassação de mandatos e outras providências. Esse Ato Institucional buscou parar a oposição e dar legitimidade ao golpe militar, pois os militares acreditavam que só assim, por meio dessa medida radical, alcançariam credibilidade de um grande número indecisos, em relação ao novo governo (ALVES, 2005).

<sup>14</sup> Com o quinto Ato Institucional (AI-5) editado em 13 de dezembro de 1968 o governo militar possibilitava ao Presidente da República, entre outras coisas: decretar recesso do Congresso Nacional, das Assembleias e das Câmaras de Vereadores; cassar mandatos eletivos, federais, estaduais e municipais e suspender os direitos políticos por dez anos; decretar intervenção nos estados, municípios e territórios; decretar o estado de sítio e prorrogá-lo; decretar o confisco de bens (COGGIOLA, 2001, p. 23).

com o estrato mais alto – aquele que domina economicamente os modos de produção, defende os interesses políticos e econômicos desse grupo e, para isso, precisa produzir consenso para manter a dominação ora por expediente repressivo, ora por expediente ideológico, sendo a Escola e os Programas de Ensino mediadores responsáveis em fomentar a reprodução de classe (SAVIANI, 2009).

No campo político educacional, o período da ditadura civil-militar foi, de fato, marcado pela ligação com agências estrangeiras estadunidenses que direcionavam a educação brasileira nos moldes de consolidação do sistema capitalista e nesse sentido:

Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional (CUNHA; GÓES, 1985, p. 33).

O Estado programou reformas educacionais que sinalizavam a implantação e o fortalecimento do modelo urbano-industrial no Brasil, ou seja, incentivava o processo capitalista brasileiro, eminentemente marcado pela racionalidade técnica, e, para tanto, estavam à frente dessas políticas, tecnocratas engajados com a lógica do crescimento econômico, fortemente marcado pela não equidade de distribuição de renda.

O governo brasileiro, sob a ótica de que estava atendendo às reivindicações sociais, buscava minimizar conflitos para “execução o de seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil” (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 334-335) e, para tanto, buscou cumprir acordos firmados junto à *United States Agency Development* (USAID) agência que desenvolveu cooperação técnica pedagógica nas políticas educacionais no Brasil, para ajustá-las, conforme necessidade do desenvolvimento econômico nacional e internacional, vinculado às grandes corporações norte americanas. Desse modo, assume um economicismo liberal em que o caráter governamental é marcado pelas leis da economia que ditam as regras, sendo, portanto, o Estado subordinado à economia.

Esses acordos apontavam para uma política educacional fundamentada em concepções economicistas e produtivistas pautadas em ideologias de justificação, como aponta Romaneli:

As forças produtivas e as relações de produção características do capitalismo somente se concretizam e expandem num universo de valores, ideias, noções e doutrinas apropriadas. Nenhum Estado capitalista, portanto, pode

prescindir de uma ideologia de justificação que dá **conteúdo e substância à sua ação**. Num país dependente, a essa ideologia, evidentemente alimentada pelas camadas ou grupos detentores do poder, corresponde, se não a ideologia alimentada pelas camadas dirigentes dos países centrais, pelo menos o reflexo dela (ROMANELI, 1984, p. 209, grifo nosso).

A Reforma Universitária de 1968, sob responsabilidade de uma cúpula do governo militar, fez valer ao Conselho Federal de Educação, a criação de um anteprojeto para a reforma educacional brasileira, o que resultou nos Decretos-Lei nº 53/66 e no decreto nº 252.540/68 – fixando normas de funcionamento para o ensino superior:

A reforma Universitária absorveu várias experiências acumuladas no interior das instituições educacionais nacionais, em especial, aquelas advindas da Universidade de Brasília da qual foram assimilados os seguintes aspectos: vestibular classificatório, admissão de estudantes especiais em diversos cursos sem a exigência de escolaridade formal, sistema de créditos, período letivo semestral; programas de mestrado e doutorado. Na carreira docente os postos de Professor Assistente, Professor Associado e Professor Titular, com regimes de trabalhos que compreendiam dedicação total, meia jornada e dedicação parcial. Por outro lado, expressou a tentativa do Regime em inviabilizar um projeto de Universidade Crítica e democrática ao reprimir e tentar despolitizar o espaço acadêmico em conformidade com a Ideologia de Segurança Nacional (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 120).

A partir de então, sob a égide da formação profissional daquele grupo que consistiria a força de trabalho para o mercado, efetivou-se pela Lei nº 5.692/1971 a reforma dos antigos Ensinos Primário e Secundário que passaram ser denominados Ensinos de 1º e 2º graus, tendo como premissa a escolaridade obrigatória de oito anos (1º grau). O 2º grau passa ter caráter de formação técnica profissional, mas essa profissionalização não passa de uma investida ideológica quando se observa os baixos investimentos na preparação de professores, recursos, laboratórios que demandavam alto custo, de modo que “os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração e as escolas se degradaram” (GERMANO, 2005, p. 169).

Por essa lei, também, foi instituído o Ensino Supletivo que se instalou no campo educacional como modalidade de ensino – no sentido de suplência e conforme artigo 24 tinha como finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

A perspectiva de suplência, nessa nova modalidade de ensino, reforça

[...] a ideia de preparação para o trabalho como qualificação profissional, acaba sendo o fio condutor da política do ensino supletivo nesse período e torna-se ferramenta reforçadora do pensamento desenvolvimentista que acompanhava a história do país naquele período. Ainda que corroborada na década de 1940-1960, a ideia de a educação popular (supletiva para adultos) preparar para o trabalho, a ideia de qualificação de mão de obra apregoada nos governos militares sobrepunha a anterior, visto estar instituída dentro da própria legislação do ensino supletivo e da qual saíam todas as demandas das esferas estaduais para regularizar cursos que profissionalizassem o sujeito (ARAÚJO, 2015, p. 93).

Vimos, portanto, que a política educacional do Brasil, nesse período, se constitui na forma de adequação ao mercado de trabalho e a política de alfabetização também se norteou por esse ensejo, como se observa com a implantação do MOBREAL.

### 3.1 IMPLANTAÇÃO DO MOBREAL

Pela má repercussão, a nível internacional, dos altos índices de analfabetismo e pela intervenção da UNESCO em 1966, o governo brasileiro “elaborou o Plano Complementar em trabalho conjunto entre Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação e Secretaria de Planejamento para estabelecer estratégias e reduzir os índices de analfabetismo” (OLIVEIRA; SOUZA, 1997, p. 18-19). Nesse momento, é criado o MOBREAL que foi instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 no governo do Presidente Arthur da Costa e Silva (BRASIL, 1967), mas só foi implementado em 1970, por ocasião do governo de Emílio Garrastazu Médici. O MOBREAL apresenta-se como uma forma de monopolizar e controlar as iniciativas voltadas para educação de jovens e adultos que vinham se fortalecendo numa visão humanista e prendeu-se

[...] diretamente à mobilização política canalizada através do movimento estudantil em 1968 e à promulgação do AI-5 em dezembro deste ano, constituindo-se tal campanha – juntamente com a expansão do ensino superior – num dos pilares da educação no governo militar. Enquanto a expansão do ensino superior visava, entre outros objetivos, atender às demandas das classes médias por este nível de ensino e neutralizar o movimento estudantil, o Mobreal foi montado como peça importante de estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias. Pelo seu caráter ostensivo de campanha de massa, o MOBREAL deve ser visto como um dos ‘programas de impacto’ (ao lado, por exemplo, da transamazônica) do governo Médici. Organizada a partir de uma logística militar de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas



para o fortalecimento eleitoral do partido governista, mas, também, para neutralizar eventual apoio da população ao movimentos de contestação do regime (PAIVA, 1987, p. 85).

O MOBRAL/PAF trata-se de um movimento de alfabetização que está vinculado a um tipo de Estado que, por sua vez, está respondendo a finalidades específicas de políticas estatais liberais que viam o investimento na educação como possibilidade de retorno econômico, como demonstra o documento do MOBRAL quando justifica a prioridade de atendimento na faixa etária de 15 a 35 justamente por ser esse público: “cujo ajustamento social era mais fácil [...] que apresentava maior probabilidade de devolver, em termos de acréscimo de produtividade, os recursos investidos na sua formação” (BRASIL, 1975, p. 8).

A concepção liberal da educação insere-se num movimento amplo em que os processos de ensino, em si mesmos, constituem marcha para o progresso ou “garantia” de progresso:

Isto é, educação aparece não só como consumo, mas como um investimento de enorme rentabilidade, individuais e sociais, com altas taxas de retorno, que variam de acordo com os níveis educacionais. Conclui-se nesta análise que uma população mais escolarizada será uma população com níveis mais altos de tolerância social e convivência, mais produtivo e competitivo nos mercados nacional e internacional. Em suma, para dizê-lo no jargão sociológico, quanto mais educação, melhor sociedade, composta de indivíduos mais completo, responsável e produtivo (TORRES, 2001, p. 24, tradução nossa).

Por conseguinte, a educação concebida no período ditatorial tinha caráter tecnicista e visava à adaptação do aluno ao meio profissional. Como lembra Jannuzzi (1979, p. 54), refletindo sobre o pensamento da época: “O analfabetismo devia ser erradicado, porque o analfabeto era visto como um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do país” e, em paralelo, nascia naquele momento a noção de Alfabetização funcional, ou seja, a ideia da formação de sujeitos para exercerem uma função na sociedade – sujeitos cumpridores de uma função social, sujeitos trabalhadores.

Dessa forma, se estabelece a noção de sujeitos que cumprem uma função para atender à questão econômica, surgindo a defesa de um movimento educacional funcional, de forma rápida e continuada para preparar os alfabetizandos e alfabetizadas para a produção e, adequá-los ao mercado de trabalho. Assim, compreendemos que a alfabetização funcional surgiu não para dar oportunidades igualitárias em termos de acesso à leitura e à escrita, mas para que os sujeitos fossem cumpridores de uma função social. Aparentemente, o MOBRAL

nasce para formar “cidadãos atuantes”, no entanto, de seu discurso é possível depreender que sua meta era formar sujeitos trabalhadores e, assim, como assinala Giroux:

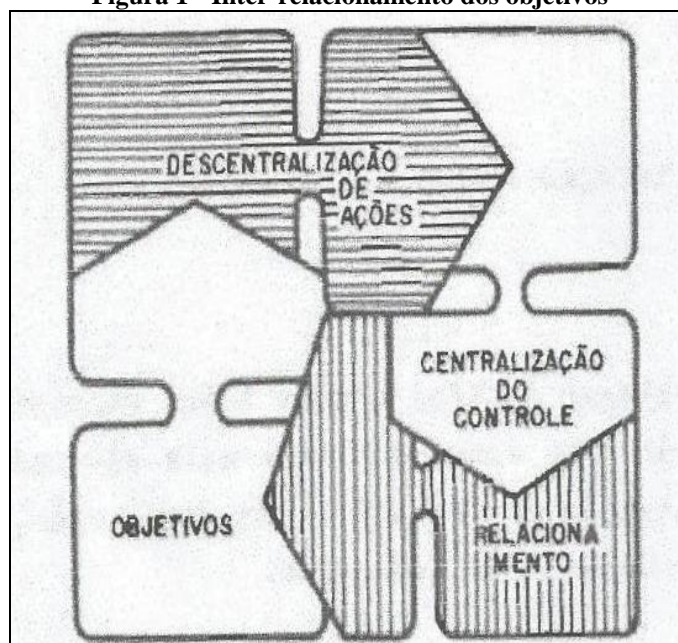
A alfabetização, dentro dessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. A despeito de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho (GIROUX, 1986, p. 216).

Dessa forma de educação, os processos e procedimentos definem o que os professores e alunos devem realizar, de modo que para Saviani

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2008, p. 382).

Presencia-se, portanto “a tendência tecnicista que privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização” (ARANHA, 1996, p. 183), bem como a tendência de descentralizar ações, mas centralizar controle, como mostra figura esquemática do MOBRAL conforme Documento Base:

**Figura 1 - Inter-relacionamento dos objetivos**



Fonte: Brasil (1975b, p. 14).

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito à uniformidade que é um elemento da educação tecnocrata para construção de uma unidade nacional e internacional, na medida em que as agências de financiamento e organizadores impõem um determinado ponto de vista para construção de sentimentos e formação de subjetividades padronizadas que sejam úteis a sociedade. Nesse ínterim, o MOBRAL/PAF, por meio de sua cartilha, apresenta um trabalho padronizado para diferentes regiões do Brasil e já dispunha as palavras sequenciadas para desencadear alfabetização e a própria proposta de discussão dessas palavras já vinha pré-estabelecida nas orientações para debate oral, contidas no Guia do Alfabetizador<sup>15</sup> (BRASIL, 1980). Em consequência dessa padronização, desaparecem o pensamento crítico e a complexidade sociocultural no interior da escola é negada, a favor da formação da preparação para o trabalho (GIROUX, 1986).

Num estudo feito por Santos (2015) foram feitas entrevistas com professoras que atuaram nesse programa e, questionadas sobre o modo de alfabetização no MOBRAL/PAF, deram os seguintes depoimentos:

As práticas pedagógicas do MOBRAL eram muito bem organizadas e programadas pelo MOBRAL/CENTRAL, sendo repassadas pelas coordenações estaduais, até chegar aos municípios, sem nenhuma abertura para questionamentos, uma vez que o fornecimento do material didático já vinha pronto do MOBRAL/CENTRAL para ser executado pelos professores (ex-professora do programa).

Olhe, é porque as aulas eram muito estruturadas. Elas tinham um começo, um meio e um fim. Todos os dias você tinha que seguir aquela rotina. Tinha uma sequência. Vinha assim oh, naquele dia você vai ensinar essas letras, no outro dia tinha outras letras, no outro dia outras palavras e aí ia aumentando, ia crescendo. Como se diz, no primeiro dia era só o A, no outro dia o E, aí depois foi AE. Do jeito que é a escola inicial, praticamente, hoje. Tinha uma sequência. Era planejado (ex-professora do programa) (SANTOS, 2015, p. 16).

Essa padronização interessa aos programas federais de alfabetização e vincula-se aos interesses e à força político-econômica do Estado. Seja qual for o entendimento ou denominação: “Estado autocrático burguês” (FERNANDES, 1982); “Estado moderno capitalista” (CHAUÍ, 2014); “Estado de Segurança Nacional” (ALVES, 2004) há uma compreensão no sentido de conceber o Estado dividido em classe. Assim, essa uniformidade presente desde a orientação do planejamento da aula, seus conteúdos e formas de abordagem, até a distribuição de materiais didáticos padronizados para todo o país é resultante da tentativa

---

<sup>15</sup> O Guia do Alfabetizador é um manual de orientações, onde se encontram questões e instruções, previamente estabelecidas, para a condução oral de cada lição.

de manter o controle e minimizar antagonismos. Ou seja, faz parte da epifania do poder que para se sustentar estabelece capilaridades de domínio e permanência.

### 3.2 OBJETIVOS E ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO

O MOBRAL além de um movimento de alfabetização passa ser um órgão que tinha estatuto próprio, autonomia administrativa e financeira, e, em relação ao financiamento, contava com:

- recursos provenientes do orçamento nacional, através do ministério da Educação e Cultura;
- 24% da renda líquida da Loteria Esportiva;
- arrecadação advinda do Decreto-Lei nº 1.124. de 8 de setembro de 1970 prorrogada pelo Decreto-Lei nº 1.274/73 (de 1 a 2% do Imposto de Renda devido pelas empresa (BRASIL,1975b, p.9).

O MOBRAL, sob presidência de Mário Henrique Simonsen e, posteriormente, de Arlindo Lopes Corrêa era composto por um conjunto de ações estratégicas, expandindo-se por todo país e abarcava: Programa de Educação Integrada (PEI); MOBRAL Cultural; Programa de Profissionalização e Programa de Alfabetização Funcional (PAF) – foco de nossa atenção nesse estudo.

O Programa de Educação Integrada visava oferecer aos(às) alfabetizandos(as) a oportunidade de dar continuidade aos estudos que eram iniciados no Programa de Alfabetização Funcional e esperava que esse grupo passasse a ter mais confiança e aplicar seus conhecimentos na vida prática.

O Programa MOBRAL Cultural era uma proposta de ação permanente e visava ampliar a alfabetização, desenvolvendo ações culturais nas comunidades.

O Programa de Profissionalização foi criado em 1973 numa tentativa de diversificação das ações do MOBRAL. Em parceria com o Programa Intensivo de preparação de Mão-de-Obra (PIPMO) e com a Fundação Gaúcha do Trabalho, visava atuar na condição socioeconômica dos educandos e desenvolvia o Treinamento por Famílias ocupacionais o que para Corrêa (1979) tinha como características: atendimento em larga escala; atendimento em nível de semiquificação; mobilidade no mercado de trabalho, bem como buscava adequações à realidade da clientela mobralense.

O MOBRAL/PAF cuja cartilha é nosso objeto de estudo, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo do Brasil, num espaço curto de tempo, e se apresentava como um

programa cuja meta era "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida" (MENEZES; SANTOS, 2002, s/p).

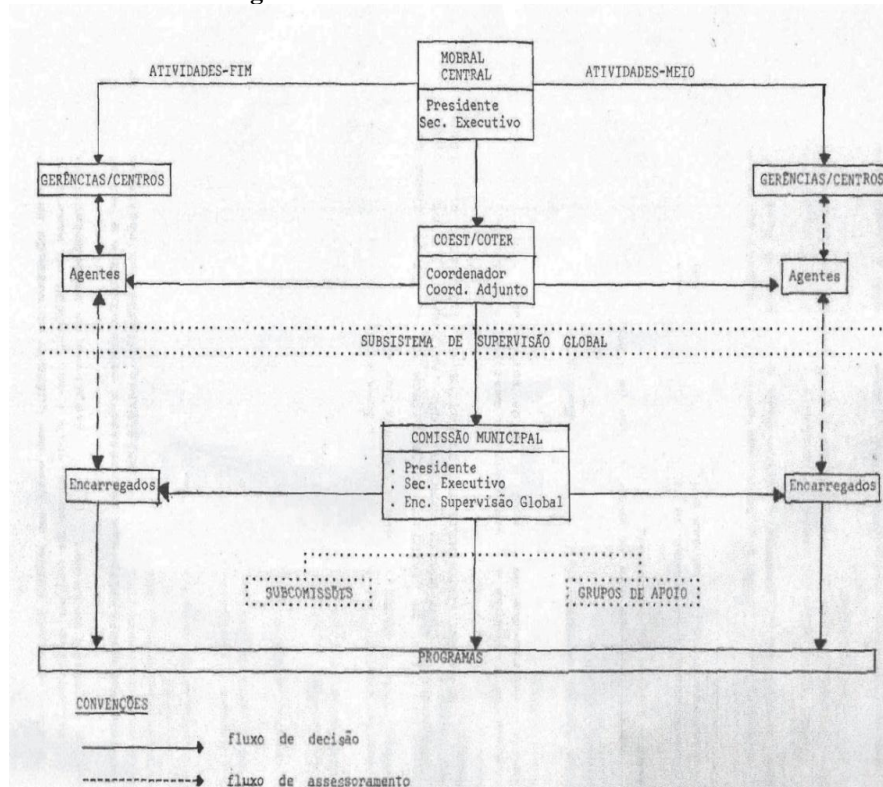
Em relação à estrutura e funcionamento, conforme documento básico, tinha sua sede no Rio de Janeiro e atuava de maneira descentralizada por meio das instâncias abaixo:

MOBRAL CENTRAL que se caracteriza enquanto setor nacional, responsável em fixar convênios, bem como acompanhá-los e fiscalizá-los; repassar verbas para os estados e municípios integrantes do programa; controlar resultados; fornecer e distribuir material didático para os estados.

Por sua vez, a Comissão Estadual (COEST) planejava, coordenava as ações em nível estadual e atuava frente aos municípios.

A Comissão Municipal (COMUM) era responsável em captar professores e monitores (agentes executores); divulgar o programa e mobilizar a comunidade; recrutar homens e mulheres a partir 15 anos (alfabetizando e alfabetizando); montar salas de aulas (postos de alfabetização); distribuir material didático e acompanhar o processo logístico que envolvia toda a implantação dos postos, bem como acompanhar e controlar o processo alfabetizador e seus resultados, em comunicação direta com a COEST e o MOBRAL CENTRAL. Essas instâncias agiam de maneira inter-relacionada:

**Figura 2 - Estrutura do MOBRAL/PAF**



Fonte: Brasil (1975b, p. 32).

Conforme Documento base, o MOBRAL/PAF tinha como prioridades de ação:

- atendimento imediato a população urbana analfabeta;
- atendimento prioritário faixa etária de 15 a 35 anos;
- ênfase do programa de alfabetização sobre o de Educação Integrada (BRASIL, 1975b, p. 7).

Nesse mesmo documento, no item Os porquês das prioridades, há uma justificativa de que “a escolha de jovens e adultos entre 15 e 35 da região urbana se deu tendo vista que esse era o grupo com “maior carência educacional”; porque era um “grupo fácil o de ser recrutado” e por ser mais “fácil instalar postos na zona urbana” (BRASIL, 1975b, p. 7-8).

No entanto, em Jannuzzi (1979) há uma observação de que essas prioridades não se deram por benevolência do Estado, mas para suprir necessidade da industrialização, pois a época vivia-se o “milagre econômico”, cujos indicadores apontavam um crescimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) e nas investidas do governo via-se o estímulo ao êxodo rural para solidificar o modelo industrial-urbano. Por outro lado, a ideia de carência, apontada no documento base, produz um efeito ideológico: “doação do bem”, muito comum na política educacional naquele momento, em que a alfabetização aparece muito marcada pela ideia da tutela sobre o carente, o tutelado – e não como uma questão de direito (CORTES; COSTA, 2015).

O contingente de analfabetos urbano e rural foi o público do MOBRAL/PAF e, por sua vez, o governo viu na alfabetização uma possibilidade de encaminhar homens e mulheres para o mercado de trabalho. Portanto, o indivíduo precisava ser alfabetizado “para mais facilmente receber as informações e o treinamento que o permitiam desempenhar o papel de que lhe é reservado no desenvolvimento” (JANNUZZI, 1989, p. 54).

A alfabetização está vinculada à esfera econômica e às demandas do projeto hegemônico do capital que prima em disciplinar os sujeitos para a vida produtiva, agindo na/para transformação intelectual, cultural e ética dos envolvidos, para atingir seus fins (KUENZER, 2002). Assim, em seu documento base, o MOBRAL/PAF esclarece a noção de alfabetização funcional adotada:

A alfabetização Funcional preconizada pelo MOBRAL é aquela que propicia a adolescentes e adultos a aplicação prática e imediata das técnicas de ler, escrever e contar, permitindo-lhes buscar melhores condições de vida. Ela é funcional porque leva o aluno a descobrir sua função, o seu papel no TEMPO e no ESPAÇO em que vive. Desenvolve a criatividade, cria hábitos de higiene e saúde, ensina o aluno a viver na comunidade, leva-o a conhecer seus direitos e deveres. **Procura transformar o Homem, portanto, em agente e beneficiário do processo de desenvolvimento.**<sup>16</sup> [...] e com esse programa espera-se criar possibilidades de semi-qualificação profissional que, nesta fase, será mais voltada para o aproveitamento e desenvolvimento de habilidades que influem na subsistência da família (BRASIL, 1975b, p. 41, grifo nosso).

Sendo, portanto, a alfabetização entendida como “aplicação de práticas e técnicas rápidas”, criando a ilusão de que se essas técnicas dessem conta de situar o alfabetizando(a) no tempo e no espaço, bem como torná-los “agentes e beneficiários do processo de desenvolvimento”. Contudo, pode-se deduzir dessa assertiva que se trata de um efeito ideológico, pois, na verdade, esses sujeitos eram manipulados.

Quanto aos objetivos, esse programa visava erradicar o analfabetismo, uma vez que o censo de 1970 registrou 18 milhões de analfabetos o que correspondia a 33% da população brasileira. Realidade que incomodava, pois, a educação de jovens e adultos sempre foi vinculada à construção de nação desenvolvida e para tanto o analfabetismo era visto como doença social e o analfabeto como “parasita econômico” (PAIVA, 2003) o que levou os elaboradores do programa a desenvolver uma alfabetização de massa que poderia assegurar às empresas, uma mão-de-obra qualificada para o trabalho ou, pelo menos, alfabetizada. Nessa perspectiva, o governo ditatorial empenhou-se para envolver os governos municipais no

---

<sup>16</sup>Na verdade, essa assertiva trata-se de um efeito ideológico, pois o analfabeto (a) não era o agente do desenvolvimento, nem beneficiário do desenvolvimento, mas levado a se ver como tal.

processo de alfabetização, mas, na verdade, foi um programa imposto que não contou com a participação dos educadores e nem de grande parte da sociedade (VALE, 2008).

O MOBRAL trata-se de um programa que se apresentava como universalizador da alfabetização para jovens e adultos, visando à erradicação do analfabetismo, e de acordo Documento base tinha como objetivos:

- o desenvolvimento de habilidades básicas: ler, escrever e contar;
  - enriquecer o vocabulário;
  - desenvolver o raciocínio;
  - desenvolver a criatividade;
  - obter um senso de responsabilidade;
  - criar costumes em relação ao trabalho;
- (BRASIL, 1975b, p. 41).

Em síntese, esse programa incorporou a tarefa de ensinar “ler, escrever e contar”; criar “senso de responsabilidade” e desenvolver “costumes em relação ao trabalho”. A própria denominação do subprograma “Alfabetização Funcional corresponde a um modo de estar adaptado às exigências da sociedade moderna e de sua relação com o sistema de produtividade e consumo, prevista na criação do MOBRAL” (ESCOBAR, 2007, p. 10).

Sob a égide da UNESCO, o termo alfabetização funcional refere-se ao aprendizado da língua portuguesa e à necessidade de formação de mão de obra para aumentar a capacidade e desenvolvimento econômico.

A alfabetização no MOBRAL/PAF se dá na vinculação entre alfabetização e desenvolvimento econômico – ideias pautadas na Teoria do Capital Humano, a qual Theodore W. Schultz relaciona educação ao mundo do trabalho, sendo a educação um instrumento ou forma responsável pelo aumento na produtividade da mão de obra: ‘capital humano’, conseqüentemente, passa ser interpretada como redutora das desigualdades, e, portanto, agente do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a educação/alfabetização exerceria uma força dupla a qual levaria o indivíduo a se desenvolver e, em cadeia, o país também se desenvolveria (SCHULTZ, 1973).

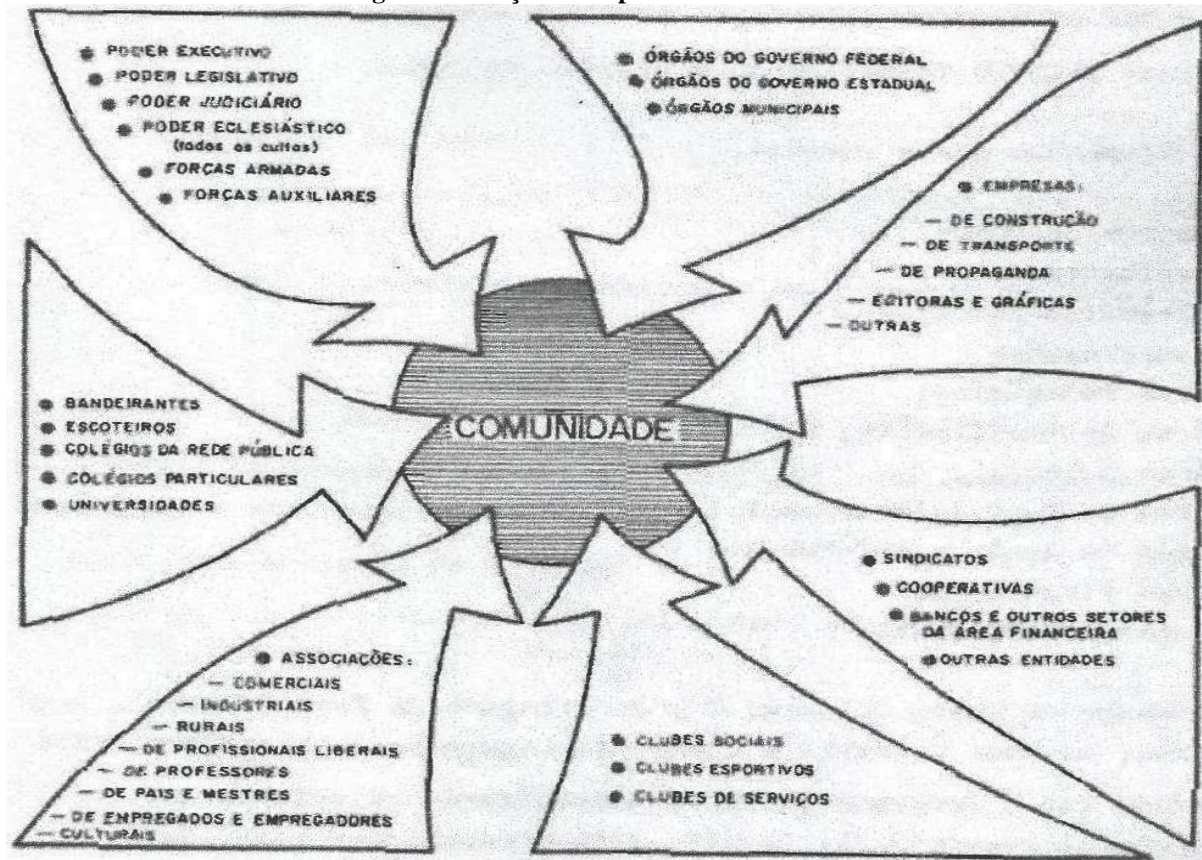
Observa-se uma visão utilitarista em que a educação assume papel primordial como mola propulsora para resolver as demandas sociais, pois esse viés desenvolvimentista responde às necessidades do sistema produtivo, para a manutenção e crescimento do capital. No entanto, em relação à educação de adultos, há que se considerar que o mercado de trabalho não é a finalidade da educação, a esta cabe a tarefa de “orientar” o educando no sentido de suas possibilidades e potencialidades (ROCCO, 1979, p. 117).



### 3.3 O MOBREAL E A COMUNIDADE

Do ponto de vista do funcionamento, havia uma força centrípeta atuando no Mobral – programa marcado pela articulação com órgãos externos que, em alguma medida, colaboravam para sua existência e funcionamento em forma de convênios ou participação espontânea, cedendo espaços, divulgando o movimento, dando apoio jurídico, financeiro, entre outras participações, conforme o número de órgãos envolvidos, demonstrados na figura 3.

Figura 3 - Forças centrípetas e a comunidade



Fonte: Brasil (1975b, p. 19).

Observa-se, também, um movimento contrário, uma espécie de força centrífuga, atuando de dentro para fora, via recursos midiáticos – um poder ideológico altamente estruturado que se desdobrava por meio de símbolos, frases de efeitos, muito comum aos sistemas autoritários cujo intento comunicativo é dar instruções; é impor ideias do grupo de poder por meio de estratégias direcionadas à comunidade. A esse respeito, Paulo Freire expressa “a propaganda, os *slongans*, os depósitos, os mitos são instrumentos, usados pelo invasor, para lograr seus objetivos” (FREIRE, 1997, p. 42).

Nesse sentido, foram muitos os *slogans* utilizados para enaltecer o período/o Brasil e para criar um senso de euforia: Ninguém segura este país; Pra frente Brasil; Brasil, ame-o ou deixe-o; entre outros. São *slogans* com caráter nacionalista por meio dos quais se cria o ideal de progresso do período ditatorial militar e a conclamação para o esforço individual: Brasil, conte comigo; Você constrói o Brasil, como se o esforço individual, a dedicação, a renúncia fossem, por si só, responsáveis pelo progresso de uma nação. Enquanto prática político-administrativa

O *slogan* político mais do que uma prática publicitária, uma marca que, de alguma forma, identifica um governo, diferenciando-o dos outros, se constitui um código de conduta moral, numa síntese de regulamento que procura definir tipos de subjetividade. Ou seja, os *slogans* políticos, por serem uma espécie de monumento, que se apresenta nos mais diversos textos oficiais – editais, ofícios, *outdoors* de obras públicas, chamadas radiofônicas e televisivas, etc.- constroem a necessidade de os indivíduos se inserirem em determinados padrões de comportamento (FONSECA-SILVA; POSSENTI, 2007, p. 174).

Essa ação midiática revela as forças políticas dominantes que se caracterizam não só pelas “mãos de ferro”, mas por um sistema comunicativo-ideológico que joga com os sentidos: seduz, comove, conclama e, também, ordena:

**Figura 4 - Propaganda do governo no período da ditadura militar**



Fonte: Garcia (2018).

**Figura 5 - Propaganda do governo no período da ditadura militar**



Fonte: Loyo (2017).

O governo militar, por meio do MOBRAL, empenhou-se na tentativa de envolvimento da comunidade e, pela iconografia, apresentamos fragmentos da influência do regime ditatorial no aspecto cultural, quando utilizava músicas, poemas, propagandas - dirigidos à comunidade brasileira, que funcionavam como forma de sedimentar a memória dos valores do Regime e, por outro lado, era uma forma de incentivar o “compromisso” com o país, bem como para a “responsabilidade” de procurar pessoas analfabetas e inseri-las no programa, como também alfabetizá-las por conta própria, em suas próprias casas.

No conjunto de propagandas enaltecendo o país e o próprio MOBRAL, vai se consolidando o dizer do Estado: engajamento e responsabilidade da comunidade. Na verdade, nesse jogo, com imagens e signos, nota-se um efeito de distorção – muito comum no discurso autoritário que subverte a ideia de responsabilidade. É interessante salientar que essa estratégia subliminar de distorção que se nota no investimento midiático em torno do governo e do programa, se faz presente desde essas investidas externas e vai se materializando na cartilha, em suas lições, como veremos mais frente, na análise da cartilha desse programa.

Nas figuras 6 e 7, logo a frente, o texto base, agregado à imagem de uma digital, forma de “assinatura” da pessoa analfabeta, apresenta o cidadão como responsável pela existência de um possível analfabeto no seu convívio. Nesse texto, por um lapso contraditório, revela-se aquilo que sempre é ocultado: o fato de que muitos não têm chance alguma. O texto da propaganda revela: Dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

Figura 6 - Propaganda do MOBRAL no período da ditadura militar

**Se na sua casa  
tem alguém  
que assiná assim,  
a culpa é sua.**



Se cada brasileiro que sabe ler tivesse ensinado pelo menos um analfabeto, hoje não haveria mais nenhum. Mas ainda está em tempo. Alfabetize o primeiro analfabeto que encontrar: sua empregada, o jardineiro, a irmã da costureira, a costureira, a manicure. Com o material de alfabetização do Mobral, você ensina qualquer pessoa a ler e escrever em 90 dias. Se você ajudar, e se todos ajudarem, em três anos 7 milhões de brasileiros saberão ler e escrever. Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer. Ou então escreva ao Mobral, no Rio, Rua da Imprensa, 16, Edifício do Ministério da Educação. Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

**MOBRAL**  
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

**20 ANOS**  
1960-1970  
Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

Fonte: Domínio Público (2019).

Figura 7 - Propaganda do MOBRAL no período da ditadura militar

**Pelo  
amor de Deus,  
ensine  
alguém a ler.**

Se você é prefeito, empresário, estudante, você pode ajudar. Se você dirige um sindicato, uma organização religiosa, uma associação, você pode ajudar. Então ajude. O Mobral vai alfabetizar 7 milhões de brasileiros até 1973. E deixará este país sem um analfabeto, em dez anos. Isso tudo já começou. O Movimento Brasileiro



de Alfabetização já está funcionando em 457 cidades. E está precisando de sua ajuda. Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer. Ou então escreva ao Mobral, no Rio, Rua da Imprensa, 16, Edifício do Ministério da Educação. Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

**MOBRAL**  
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

**20 ANOS**  
1960-1970  
EDITORA ABRIL

Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

Fonte: Reis Jr (2018).

A figura 6 traz em primeiro plano, a ideia incisiva de que ‘*se tem analfabeto a culpa é sua*’ – do cidadão comum que, nesse momento, além de seu empenho, dedicação e renúncia para o progresso do país, haveria de atuar como recrutador e alfabetizador, pois afinal esse homem e essa mulher precisavam atender ‘*a quem nunca teve uma chance*’ – ideia que se apresenta, em certa medida, escamoteada, ao final do texto.

Na figura 7, observa-se no discurso um apelo religioso e a digital – representativa do analfabetismo – já riscada, passando a ideia de consolidação da campanha contra o analfabetismo e, ao final, reitera-se a necessidade de ‘*dar uma chance a quem nunca teve*’.

Nesse esforço apelativo, salvacionista, já bem retratado pela literatura, outra forma de apelo à comunidade, no sentido de sensibilizá-la, diz respeito à utilização de músicas e *jingles* (músicas curtas para propagandas), pois “não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem o poder sobre as palavras e os gestos” (CHARTIER, 1990, p. 137).

Nesse período, foram utilizadas muitas propagandas para divulgação maciça via rádio e TV, pois o MOBREAL contava com vultuosos recursos financeiros. Abaixo temos a música *Você também é responsável* da dupla Dom e Ravel – faixa do disco: “Terra Boa” pela gravadora RCAVICTOR, em 1971. Com essa música buscava-se normatizar sentidos, construir efeitos ideológicos para sedimentar ideias ufanistas, bem como sinalizar a responsabilidade na construção do “Brasil Grande” – *slogan* fortemente divulgado:

**Figura 8 - Canção do MOBRAL**

**Você também é responsável**

Eu venho de campos, subúrbios e vilas,  
 Sonhando e cantando, chorando nas filas,  
 Seguindo a corrente sem participar,  
 Me falta a semente do ler e contar  
 Eu sou brasileiro anseio um lugar,  
 Suplico que parem, pra ouvir meu cantar  
 Você também é responsável,  
 Então me ensine a escrever,  
 Eu tenho a minha mão domável,  
 Eu sinto a sede do saber  
 Eu venho de campos, tão ricos tão lindos,  
 Cantando e chamando, são todos bem vindos  
 A nação merece maior dimensão,  
 Marchemos pra luta, de lápis na mão  
 Eu sou brasileiro, anseio um lugar,  
 Suplico que parem, pra ouvir meu cantar

Fonte: Farias e Farias (1970)

Os cantores Dom e Ravel (ambos falecidos) tiveram sua trajetória artística marcada pela ligação, autorizada ou não, ao governo militar. No início dos anos setenta, esses cantores lançaram o *hit*: *Eu te amo meu Brasil* – música ufanista que aborda temas tais como mulher brasileira, futebol, carnaval, praias, entre outros e logo foi utilizada pela instância federal nas propagandas oficiais, sendo considerada o hino do Governo Militar.

Por sua vez, esta música *Você também é responsável* foi gravada em 1969 e um ano depois já estava associada ao MOBRAL, sendo utilizada pelos governantes como hino desse programa.

O poema apresenta forte apelo emocional e casava com os ideais propagados pelo governo militar, cujos versos, de início, retratamos sujeitos a quem o MOBRAL atendia: homens e mulheres dos quatro cantos do Brasil – pessoas simples, humildes, dos campos, vilas; povo sofrido que, para os dirigentes do país, estaria à margem do progresso e sem oportunidades, justamente, por não saberem ler e escrever.

Na sequência, o poema traz o ápice de vulnerabilidade desse “ser não leitor” e seu grito de súplica, representado pelos versos:

Eu sou brasileiro anseio um lugar,  
 Suplico que parem, prá ouvir meu cantar  
 Você também é responsável  
 Então me ensine a escrever,  
 Eu tenho a minha mão domável

O elemento ‘mão domável’ aparece aí enquanto metáfora para referir ao *homem dócil* e a alfabetização entra como elemento de domesticação o que possibilitaria ao homem e à mulher serem agregados, como um soldado numa causa nacional, de arma em punho – o lápis:

A nação merece maior dimensão,  
 Marchemos prá luta, de lápis na mão  
 Eu sou brasileiro, anseio um lugar,  
 Suplico que parem, prá ouvir meu cantar

Trata-se de versos cujos sentidos reverberam memórias consensuais ligadas à nação, ao patriotismo, ao progresso, à educação—pela ajuda e envolvimento da comunidade, sendo considerado esse movimento de alfabetização como o salvador da pátria.

**Figura 9 – Canção do MOBREAL**

**Bendito seja o MOBREAL**  
 Tônico e Tinoco

O cabocro roceiro e pacato,  
 estudante da escola rural,  
 traz nos olho o verde do mato  
 e no peito o diploma Mobral.

Estrilho:  
 Brasil é feliz agora,  
 alcançou seu ideal,  
 com a luz da nova aurora,  
 bendito seja o Mobral.  
 Escolinha modesta da roça,  
 rodeada de pés de café,  
 o Brasil se levanta e remoça,  
 numa nova alvorada de fé.  
 Brasil é feliz agora...

Fonte: <https://www.letras.mus.br/tonico-e-tinoco/89164/>.

*Bendito seja o Mobral* é uma canção da dupla caipira Tônico e Tinoco que também sustenta ideias ufanistas defendidas pelo governo militar. Em seus versos encontram-se a idealização do sucesso, do progresso – via alfabetização, como se uma vida melhor para o brasileiro e a brasileira fosse direta e, exclusivamente, garantida pela educação. A utilização dessa música, entre outros intentos, se dá também para camuflar o tipo de alfabetização oferecida.

Nesse poema, o homem dócil e pacato, orgulhoso do seu país invoca a religiosidade e abençoa o movimento de alfabetização:

Brasil é feliz agora,  
alcançou seu ideal,  
com a luz da nova aurora,  
bendito seja o Mobral.

São versos simples de um poema musicado que faz parte do movimento musical denominado ‘Folkcomunicação’<sup>17</sup> (BELTRÃO, 1980; ROCHA, 2015), músicas pertencentes ao cancionário popular que sustentam forte apelo comunicativo, passando um sentimentalismo exagerado, frente a um porvir de glórias: o Brasil se levanta e remoça numa nova alvorada de fé.

Nessa perspectiva, outra canção bastante divulgada naquele momento histórico, foi a canção do grupo musical Os Incríveis: Pra Frente Brasil<sup>18</sup>

Noventa milhões em ação  
Pra frente Brasil, no meu coração  
Todos juntos, vamos pra frente Brasil  
Salve a seleção!!!  
De repente é aquela corrente pra frente, parece que todo o Brasil deu a mão!  
Todos ligados na mesma emoção, tudo é um só coração!  
Todos juntos vamos pra frente Brasil!  
Salve a seleção!  
Todos juntos vamos pra frente Brasil!  
Salve a seleção!  
Gol!

<sup>17</sup> Folkcomunicação é uma teoria atribuída ao jornalista Luiz Beltrão em sua tese de doutorado no ano de 1967. Em sua tese, Beltrão definiu a teoria da Folkcomunicação como: "o processo de intercâmbio de informações e manifestações de opinião, ideias e atitudes da massa, por intermédio de agentes e meios ligados direta e indiretamente ao folclore" (BELTRÃO, 1980, p. 79).

<sup>18</sup> <https://www.vagalume.com.br/os-incriveis/pra-frente-brasil.html>



Essa canção apela para a memória social do futebol como um bem nacional e, por meio da seleção brasileira, trazia a ideia de unidade nacional, de pátria ideal e harmônica: “tudo é um só coração; Todos juntos vamos pra frente Brasil”, de modo que a realidade dos cidadãos e cidadã que não estavam indo pra frente, tampouco indo na mesma direção fica ocultada nos versos.

Nesse contexto, por época da implantação e realização do MOBREAL foi divulgado um arsenal comunicativo e midiático amplo na divulgação desse programa. Isso nos faz lembrar Gramsci (1970) quando, ao falar dos aparelhos ideológicos hegemônicos do Estado, propõe que nenhum estado totalitário se sustenta, somente pela coerção, porque ele sempre vai investir no aspecto ético, moral e, inclusive, estético para consolidação de uma imagem agregadora, de modo que sua capilaridade se consolida por sistemas ideológicos ético-políticos, tais como os meios de comunicação, a arte, educação etc.

Essas canções caracterizam-se pelo tom apelativo e emotivo e os *slogans* trazem uma linguagem autoritária e imperativa. Por outro lado, é uma forma de repetir, de gravar, ou seja, é uma investida na memória cognitiva que conduz à constituição de uma memória social para uniformizar percepções e valores.

Portanto, buscando fechar o pensamento, este capítulo faz remissão ao contexto sociopolítico de mil novecentos e sessenta e quatro; à implantação do Mobreal; seus objetivos; estrutura de funcionamento, bem como sua relação com a comunidade. É um esforço de constituição de memória, tarefa inerente ao trabalho de pesquisar, como mostra Pimentel quando, ao discutir o papel da historiografia, comenta:

Embora alguns personagens, instituições e acontecimentos não pertençam ao cenário atual, isto não significa que estejam confinados ao esquecimento. Ao contrário, eles estão presentes de alguma forma em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento, pois estamos envolvidos e partimos exatamente do que anteriormente foi elaborado (PIMENTEL, 2001, p 192).

A esse respeito, para Savioli et al. (1986), a produção de conhecimento e dos saberes científicos ganham corporeidade somente e a partir de seu aspecto social, pois estes

[...] são representações da vida do ser humano, num dado momento da história, [...] o conhecimento não é fruto da atividade isolada do ser humano, ao contrário, tem um caráter coletivo, mesmo quando formulado ou difundido por um único homem. O homem vive em sociedade e é a partir dessa vida que as ideias são criadas. À transmissão dessas ideias, oralmente

ou por escrito, permite acumular conhecimentos (SAVIOLI et al., 1986, p. 2).

Por outro lado, como tratado nesta seção, vimos que os gêneros textuais tais como *jingles*, canções, propagandas - expressões marcadas pelos aspectos estético, poético e subjetivo - foram maciçamente utilizados como forças ideológicas a serviço do governo militar e formaram “uma plataforma para o convencimento da sociedade [...] de que os militares eram a melhor (e única) opção [...] e o Mobral era a resposta às demandas sociais [...] pondo o “Brasil Grande Nação” em condições de impulsionar o desenvolvimento econômico e social” (SOUZA, 2016, p. 65).

#### 4 CARTILHA DO MOBREAL/PAF E SUA ARQUITETURA IDEOLÓGICA

*A versão dominante do discurso liberal sobre alfabetização parece ter esquecido suas preocupações recentes com os princípios de pensamento crítico e de democracia ...O discurso liberal dominante mudou seus interesses e abraça as noções de escolarização e alfabetização diluídas no objetivo de adequar os estudantes à ordem econômica.*

*(Henry Giroux)*

A arquitetura ideológica da cartilha alude ao sistema freiriano de alfabetização, principalmente no que se refere às palavras geradoras – representadas na cartilha por palavras-chaves que buscam aproximações com trabalho de Paulo Freire, em sua primeira sistematização do trabalho alfabetizador em Angicos/ PE. Entretanto, antes de mostrar como se efetivou essa arquitetura, bem como suas operações ideológicas, destacamos enfoques teóricos acerca da aprendizagem da língua escrita; apresentamos o método adotado pela cartilha do MOBREAL/PAF; a concepção de sujeito e linguagem; notas sobre alfabetização, letramento<sup>19</sup> e noções de texto - questões intrínsecas ao ato de alfabetizar e que, conseqüentemente, ligam-se à cartilha.

##### 4.1 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA E MÉTODO ADOTADO NA CARTILHA

Pensar a aprendizagem da língua oral e escrita nos remete à influência das teorias linguísticas tal como a psicolinguística de Chomsky (1968) postulando a existência da mente para explicar os fatos da língua, bem como evidenciando a ‘competência comunicativa’, a criatividade, opondo-se à noção comportamentalista e ao papel da imitação. Defende a capacidade do sujeito de operar com a língua sem, necessariamente, depender de estímulos em virtude das estruturas mentais e, nesse sentido, evidencia o papel do sujeito e a sua mente, embora não abarque questões sociais relacionados à aquisição da linguagem.

Consideramos, também, a colaboração da Sociolinguística nos estudos de Hymes (1967) e Halliday (1969) defendendo as funções de linguagem e a diversidade linguística, ou seja, atentando-se aos princípios sociolinguísticos e culturais da língua. Por sua vez, Goodman (1987) alertando para os conhecimentos de cada sujeito – seus sistemas de crenças e valores que marcam a leitura e a escrita em suas singularidades e necessidades comunicativas, uma

---

<sup>19</sup> Embora as teorias do letramento sejam um fenômeno recente, os estudos a memória permitem esse entrelaçamento do hoje com o ontem para melhor compreensão do passado.

vez que é “propósito comunicativo que impulsiona a aprendizagem”. A visão interacionista de Goodman aborda os princípios linguísticos, funcionais e interacionais envolvidos na linguagem escrita, dos quais o ensino da língua não pode prescindir. Salientamos também os estudos sociointeracionistas de Vigotsky (1988) a respeito do poder da mediação semiótica na formação da mente, ou seja, do papel da linguagem no funcionamento mental e na formação da consciência.

Os estudos de Chomsky; as contribuições da Sociolinguística; a visão interacionista; a visão Sociointeracionista de Vigotsky dão embasamento para compreensão dos processos de aprendizagem de um modo geral e, conseqüentemente, faz compreender que o ensino da língua não pode ser visto como um pacote pronto, a ser doado a alguém, que o recebe passivamente. Ao contrário, tanto a linguagem oral, como a linguagem escrita são adquiridas através de um intenso trabalho de uso e reflexão no qual a interação do sujeito com o objeto, com o meio e com o Outro possibilita sua aprendizagem.

Em meio a essas abordagens, presenciamos, ainda, as contribuições da Sociopsicolinguística de Harst (1978), de Rosenblant (1981), entre outros, influenciando a educação, na busca de formar um homem real, construtor de sua aprendizagem e de sua história. A abordagem sociopsicolinguística propõe um novo conceito de linguagem, seja em relação à natureza, como algo dinâmico, flexível e mutável (variações temporais e dialetais), seja em relação à sua aquisição, como um ato de recriação, de ressignificação da língua, e, em relação à leitura, concebe a ideia de que leitor e texto se tocam e, nesse processo, se transformam, o que nos remete aos alfabetizandos (as) como aqueles que exercem um intenso trabalho de reflexão sobre sua língua mãe.

Destacamos, também, os estudos sociointeracionistas de Vigotsky (1988) quando destaca as noções de significado e sentido sendo este, mais ligado à vida existencial e afetiva de cada indivíduo em si, e o significado como um sistema objetivamente firmado que conserva um núcleo semelhante entre as pessoas e é fundado nas trocas socioculturais em que as palavras circulam.

Essas percepções, em relação à aprendizagem da língua escrita são pertinentes, pois na alfabetização de adultos, haverá maior sensibilização e mobilização desse grupo quando se vislumbra uma alfabetização que invista fortemente nos sentidos, buscando aflorar via palavra, uma subjetividade crítica, ativa por meio de uma alteridade franca e produtiva. O homem e a mulher constituem-se na sua relação com os outros, o que implica entender que não estão prontos e que o conhecimento se dá nas relações homem/mundo, num processo histórico em que a aprendizagem ocorre por uma mediação social e a linguagem assume papel

predominante. A Linguagem vivenciada, praticada possibilita ao homem desenvolver a capacidade de refletir o mundo em suas relações individuais e cooperativas. Como aponta Vygotsky (1988), todo conhecimento está enraizado numa atividade, numa ação, num mundo real. A linguagem emerge das relações de trabalho e é, portanto, nas atividades sociais que se encontra o seu lugar.

Além dessas abordagens, importantes para a compreensão do processo ensino-aprendizagem de uma língua, pensemos a própria proposta de alfabetização de Paulo Freire, na qual encontramos elementos dos estudos sociointeracionistas de Vigotsky (1988), bem como uma filosofia humanista, propondo uma educação libertadora para aflorar a consciência crítica e a responsabilidade social e política, via diálogo (FREIRE, 2007).

Entretanto, em meio a essa efervescência teórica, a alfabetização no Brasil é marcada ora pela adoção do método analítico, ora pelo método sintético. Para Mortatti (2000), a cartilha é um material didático criado por processos históricos, numa dinâmica de idas e vindas e nelas são registradas maneiras de alfabetização que foram se configurando em torno de métodos específicos. Em 1892, foi publicado o primeiro *Livro de Leitura* cuja autoria é de Felisberto de Carvalho, trazendo o processo de silabação. Em 1907, é lançada a Cartilha Analytica de Arnaldo Barreto, evidenciando o método analítico. Nos anos seguintes, surgem as cartilhas Sodré (1940), de Benedita Stahl Sodré, e Caminho Suave (1948) de Branca Alves de Lima, entre outras, cuja proposta também deriva da silabação por meio do método sintético para o desenvolvimento da leitura e escrita (MORTATTI, 2000).

Rizzo (1986) esclarece que o método analítico leva o aluno a destacar, de unidades linguísticas maiores, os elementos menores da língua. Desse pensamento, vão decorrer os processos da Palavração, Sentenciação e Historiado ou contos, métodos menos divulgados no Brasil. Já o método sintético baseia-se na concepção de que o ensino da língua escrita deva começar pelos elementos menores que compõem a palavra: letras e sílabas, para serem combinadas gradativamente e formarem unidades linguísticas maiores. Esse método é representado pelos processos Alfabéticos, Fônico e Silábico.

Esses métodos estiveram presentes na alfabetização, sendo que os jovens e adultos, por muito tempo, foram alfabetizados nos mesmos moldes da alfabetização de crianças, muitas vezes, com atividades, textos, exercícios mecanizados e infantilizados e, principalmente, por meio da leitura e escrita controladas de vogais, encontros vocálicos, sílabas simples, junção de sílabas, textos artificiais para reforço de sílabas e dificuldades ortográficas, “desconsiderando as muitas facetas envolvidas nessa aprendizagem” (SOARES, 2004, 2018) como se esta fosse uma forma natural e única de alfabetização:

[...] porque compreender e explicar o passado propicia o questionamento da ‘naturalização’ desse processo: pensar por que a escola ensina o que ensina; por que se alfabetiza desse modo e não de outro, leva a entender que não é ‘natural’, por exemplo, conceber a leitura e escrita como silabação e a escrita como caligrafia, como prevalece/prevaleceu em certo lugar e tempo, não sem debate, não sem lutas, não sem conflitos (BERTOLETTI *apud* MORTATTI, 2012, p. 105).

Vivenciamos, desde início de século XX, a disputa entre essas duas abordagens de alfabetização que são formas tradicionais, já consolidadas e que já faziam parte dos programas de Alfabetização, anteriores ao Mobral. Aqui no Brasil, como mencionado anteriormente, somente no fim da década de 1950 do século XX vislumbrou-se algo novo, sobretudo no aspecto político filosófico da alfabetização de jovens e adultos, quando se presencia uma nova concepção de alfabetização representada por Paulo Freire. Como já comentado, esse pensador propunha um levantamento do universo vocabular dos educandos (as) e estabelecia palavras geradoras na alfabetização inicial e, posteriormente, vinculava a ação alfabetizadora ao desenvolvimento de temas geradores que variavam conforme características do grupo envolvido, pois a alfabetização partia de palavras e sentidos existenciais dos alfabetizandos (a): buscando, a partir da palavra, reposicionar os sujeitos no mundo, pois sabia que:

[...] na medida em que a linguagem é impossível sem pensamento e a linguagem e o pensamento são impossíveis sem a palavra a qual se referem, a palavra humana é mais do que vocabulário – palavra e ação. As dimensões cognitivas do processo de alfabetização devem incluir as relações do homem com seu mundo. Estas relações são a origem da dialética entre os resultados que os homens alcançam ao transformar as palavras e o condicionamento que estes resultados por sua vez exercem sobre os homens (FREIRE, 2007b).

Por época da implantação do MOBREAL e a elaboração da cartilha para o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) já havia estudos suficientes, capazes de subsidiar a compreensão de como se dá a aquisição da linguagem escrita e, conseqüentemente, de como conduzir o processo alfabetizador, sobretudo, se atentarmos às diferentes correntes de entendimento acerca da aprendizagem vistas anteriormente.

Em relação à cartilha do MOBREAL/PAF, o documento base desse programa traz um conjunto de informações acerca das características, objetivos, funcionamento e, em relação ao método<sup>20</sup>, afirma que: “não elegeu, por antecipação, nenhum método específico de

---

<sup>20</sup> “Método de alfabetização é uma expressão que pode designar: um método específico, como silábico, o fônico, o global; um livro didático de alfabetização proposto por algum autor; um conjunto de princípios teórico-

alfabetização” e que a cartilha expressa um “método eclético” cujas “palavras geradoras”<sup>21</sup> baseadas nas “necessidades do homem” abordam os “temas ligados à sobrevivência, segurança, necessidades sociais e autorrealização” (BRASIL, 1975b, p. 43). Entretanto, não consideramos as palavras abordadas na cartilha como palavras geradoras, como proposto por Paulo Freire (fruto de um levantamento vocabular do grupo de alfabetizandos). O documento do MOBREAL e a própria cartilha já mostram que as palavras foram dispostas para abordar temas já previstos e estabelecidos *a priori*: sobrevivência, segurança, necessidades sociais que se desdobram em trabalho, saúde, higiene, bom comportamento, senso de responsabilidade etc. e as concebemos, portanto, como palavras-chave.

No Documento Base do programa não está explicitado a noção de método eclético, mas afirma trabalhar com palavras geradoras, porém a cartilha expressa uma alfabetização fortemente marcada por elementos do método sintético-silábico, inclusive a formatação das páginas com a presença de sílabas, palavras, frases e textos, nos remete às cartilhas antigas, tal como “Caminho Suave” que em sua abordagem ensinava as letras, formava-se as sílabas, formava-se palavras, frases isoladas até a formação de textos (ARAÚJO; SANTOS, 2008) e tantas outras que, também, adotaram esse caminho para propiciar a alfabetização.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem são controlados, pois nesse método materializado na cartilha, o corpo editorial decide o quê, quando e como vai se conduzir a alfabetização. Nesse ensino, parte-se sempre dos padrões de som/letra considerados regulares e numa progressão contínua, vai-se introduzindo as demais letras; trabalham-se sons e sílabas isoladas e sentenças descontextualizadas que visam sempre o reforço da sílaba trabalhada; submetem o alfabetizando (a) a padrões de textos vazios de sentido. Rizzo (1986) esclarece que o método sintético-silábico se baseia na concepção de que o ensino da língua escrita deva começar pelos elementos menores que compõem a palavra: letras e sílabas, para serem combinadas gradativamente e formarem unidades linguísticas maiores.

Essa perspectiva é adotada na cartilha quando as palavras-chave são decompostas para formar novas palavras. Conforme a figura 10, por exemplo, podemos visualizar como a palavra **comida** é desdobrada para trabalhar as sílabas CA-CO-CU; MA-ME-MI-MO-UM; DA-DE-DI-DO-DU e sinaliza a formação de frases (embora descontextualizadas) –

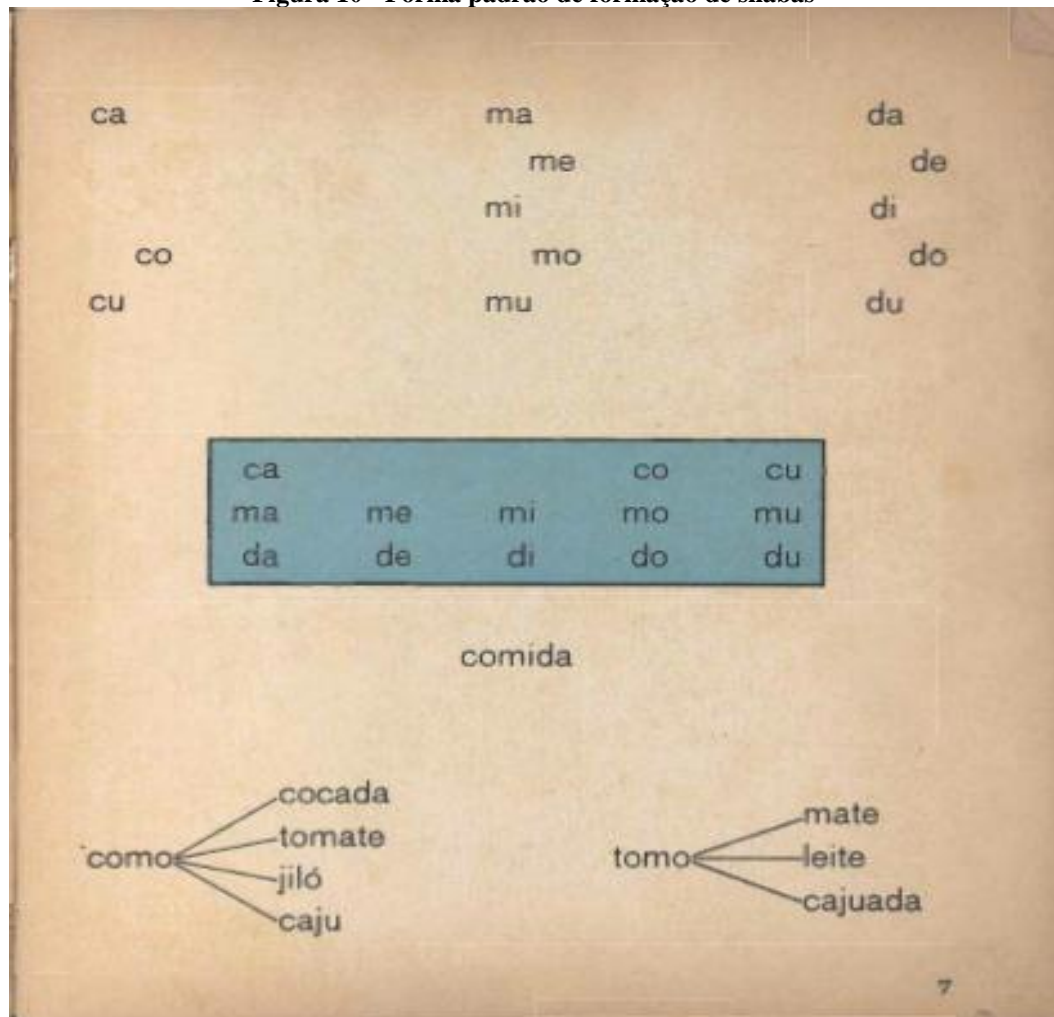
---

procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, filiado ou não a uma vertente teórica explícita ou única. Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico” (DI PIERRO, 2008, p. 61).

<sup>21</sup> Em relação às palavras dispostas na cartilha, não as consideramos *palavra geradora*, uma vez o documento do MOBREAL, em referência ao Programa Alfabetização Funcional, já mostra que essas palavras foram dispostas na cartilha para abordar temas já previstos: sobrevivência, segurança, necessidades sociais e autorrealização e que se desdobram em trabalho, saúde, higiene, bom comportamento, senso de responsabilidade etc. Portanto, neste estudo, retratamos as palavras utilizadas nas lições como *palavras-chave*.

procedimentos que se repetem ao longo da cartilha de forma padronizada.

**Figura 10 - Forma padrão de formação de sílabas**



Fonte: Brasil (1975b, p. 7)

Vale ressaltar que essa técnica de decomposição de palavras em sílabas, embora faça parte do processo de exploração dos vocábulos, quando é tomada como um fim em si mesmo – desconsiderando o aspecto semântico, a contextualização ou mesmo os sentidos filosóficos existenciais, tem sido contestada por muitos autores (STREET, 1984, 1989; BRAGGIO, 1992; KLEIMAN, 1995; FERREIRO; TEBEROSKY 1999; SOARES, 2004; BUZZEN; MENDONÇA 2006, entre outros).

Essa contestação também é percebida na concepção de que a aprendizagem da escrita implica a ‘leitura do mundo’ (FREIRE, 1989) ou como mostra Anne Marie Christin implica em uma

[...] relação das coisas da linguagem com as coisas do mundo, instalada pela língua dentro do homem, uma relação imediata, quase sensível, que



estabelece uma identidade necessária, sempre, cada dia, reapresentada. O contexto da escrita é o homem na linguagem e no mundo (CHRISTIN, 2006, p. 101-102).

Pensar na escrita, é, pois, pensar ‘o homem na linguagem e no mundo’ ou como quer Freire (2007a) Giroux (1986) é pensar a alfabetização numa imersão na cultura e na vida: teatro, folclore, poesias, músicas, saberes populares relacionados à comida, crenças, causos, fatos da atualidade, direitos e deveres, sonhos futuros, necessidades, ou seja, nas mais variadas práticas de leitura e escrita nas quais, os sujeitos participam, pois desconsiderar esses aspectos e focar somente em fonemas, letras, sílabas e textos, desprovidos de sentidos, é reduzir o universo da aprendizagem, ou mesmo, entre outros aspectos não abordados, pode fomentar a exclusão escolar.

#### 4.2 CONCEPÇÃO DE SUJEITO, LINGUAGEM (LEITURA/ ESCRITA) E TEXTO

A cartilha, pelo modo de alfabetização proposto, sinaliza uma concepção de sujeito como seres passivos, acríticos, pois a eles cabem receber informações sem possibilidade de posicionamentos ou de criar seus próprios caminhos de aprendizagem, e a sociedade, por sua vez, é representada como estática, cujos valores antagônicos são negados a favor de uma representação harmônica da realidade.

A concepção de linguagem presente na cartilha nos remete a uma visão mecanicista já presente em (BLOOMFIELD, 1942, 1970), para quem a aquisição da leitura e escrita vinculase a técnicas de ler e escrever com ênfase nos aspectos grafofônicos da língua, menosprezando o significado e os sentidos. O rigor “científico” levou esse linguista a rejeitar dados que não fossem mensuráveis, adotando o Empirismo<sup>22</sup> e Behaviorismo<sup>23</sup> como modelos para sustentar suas ideias acerca da aquisição da linguagem e sua descrição. Para Bloomfield (1970), referindo-se à aprendizagem da língua, ler com significado é etapa final, de modo que sentenças e histórias não são essenciais no processo inicial da leitura e da escrita, e esta aprendizagem deve ser mesmo com palavras desconexas e sílabas sem sentidos.

---

<sup>22</sup> Empirismo - Doutrina segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência e dos sentidos e ao que pode ser captado do mundo externo. A postura empirista advoga o primado do objeto e do meio na apropriação do conhecimento. Proveniente da expressão grega “empeira” (MOLL, 2000).

<sup>23</sup> Corrente da psicologia que tenta explicar o comportamento humano como influencias dos estímulos do meio e que também influenciou os processos de ensino aprendizagem, principalmente, na criação de situações de estímulos e respostas para motivar e controlar comportamentos.

Ainda hoje, presenciamos nos processos de ensino da língua uma preocupação excessiva com a forma, com o traçado, com a repetição, ficando relegado o entendimento de que uma pessoa aprende uma língua oral e escrita com maior presteza pelo significado, num contexto de uso real.

Braggio (1992) salienta que essa abordagem tem como foco central a decodificação e a codificação de palavras. A alfabetização é concebida evidenciando fonemas, letras sílabas e palavras, cujas atividades focam-se em aspectos individuais, nas quais aquele que aprende é estimulado a copiar, repetir. Não se trata de desmerecer a exploração de letras, sílabas, palavra, conquanto se aborde o significado e o contexto, mas essa tendência de conceber a leitura como decifração é histórica:

Historicamente, concepções restritas sobre a Leitura e a escrita têm sustentado práticas pedagógicas mecanicistas, desprovidas de objetividade significativa, centradas apenas nos aspectos micro estruturais do texto, a partir do estudo da língua como código e sistema de regras. Hoje, entretanto, essa prática tem sido largamente refutada, por ter se mostrado inoperante para a ampliação do domínio da escrita (CORTES, 2006, p. 84).

A alfabetização sofreu influência não só da Linguística Estruturalista americana (BLOMFIELD, 1942, 1970), como também da Linguística Estruturalista europeia (SAUSSURE, 2012), pois nessa vertente, num estudo sincrônico, estabelecem-se as unidades pertencentes aos diversos níveis da língua (fonemas, morfemas etc.), sua posição no sistema e as suas regras combinatórias. A finalidade linguística estruturalista é descrever a língua em seus aspectos lexicais, fonológicas, morfológicos, sintáticos. Essas tendências de estudo dos fatos da língua influenciaram a área do ensino da língua materna, de modo que nas escolas é dada muita ênfase às atividades prescritivas e descritivas, enfatizando aspectos estruturais e imanentes da língua, negligenciando os aspectos discursivos, enunciativos e seus significados.

No entanto, muitas pesquisas, entre elas, a de Bakhtin (2004) passou a atentar-se para a relação entre a língua, seus usuários e as ações realizadas na linguagem e pela linguagem. Mikhail Bakhtin assim elege a enunciação como o motor essencial da língua e enfatiza a linguagem enquanto processo que se dá numa evolução ininterrupta, ou seja, num processo de criação contínuo que se efetiva *na e pela* interação verbal dos interlocutores. Em outras palavras, é a linguagem uma atividade, um processo criativo que se materializa pelas enunciações. A realidade essencial da linguagem é, assim, o seu caráter dialógico, não podendo ser compreendida separadamente do fluxo da comunicação verbal e do contexto ao qual está ligada:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Toda enunciação é, portanto, diálogo, ou seja, não há enunciado isolado. Para Bakhtin (2004) qualquer enunciado (oral ou escrito) faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, pressupondo, além da presença concomitante de um ser falante e de um ser ouvinte, aqueles enunciados que o antecederam e todos os que o sucederão. Caracteriza o enunciado como um elo de uma grande cadeia dialógica que só poderá ser compreendido, no interior dessa cadeia.

Por sua vez, a noção de texto, no plano das discussões teóricas, apresenta-se a partir de diversas abordagens. Na abordagem da língua como representação do pensamento e do sujeito como senhor único do seu dizer, a noção de texto aparece com representação mental do autor e cabe ao leitor ser passivo, captar e decifrar as intenções psicológicas do autor. Já na abordagem da língua como código - instrumento de comunicação e do sujeito como fruto da realidade social e linguística, o texto é visto como produto de um emissor a ser decodificado pelo leitor, cujo papel é simplesmente decodificar o que está posto, pois o texto teria os sentidos prontos e cristalizados. Na abordagem da língua como interação dialógica e dos sujeitos como atores e construtores sociais, o texto é visto como a própria instância da interlocução, onde os sujeitos constroem sentidos e são também construídos, pelo jogo de vozes resultante desse processo de alteridade.

Para Guimarães (2000, p. 15), “texto é o processo que engloba as relações sintagmáticas de qualquer sistema de signos”. O texto verbal é resultado, portanto, das relações fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que compõem nosso complexo sistema – a língua. No entanto, nos textos da cartilha, apresentados abaixo, não são considerados os elementos da interlocução, o que culmina uma escrita sem voz, em que tanto a razão do dizer e o que dizer se anulam em função da artificialidade dessa prática e ferem a premissa de que é preciso ter o que dizer; que se tenha uma razão para dizer; que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer (GERALDI, 1995) o que levaria, conseqüentemente, o autor escolher as estratégias para realizar seu texto e que gênero escolher.

Todavia, em parte da cartilha, os textos deslocam o conhecimento, rumo a uma percepção fragmentada da realidade, pois são apresentados para reforçar sílabas trabalhadas, o que resultam textos pouco atrativos que ferem as relações semânticas, pragmáticas, e são

típicos de um tipo de ensino, cujas práticas não contemplam os significados e os sentidos, focando-se nas regras de combinações de letras e sílabas, por conseguinte, decorrem textos carentes de significação e contextualização, conforme figura 11.

**Quadro 1 - Textos da cartilha**

<p>T1  <b>JUCA TOMA REMÉDIO.</b>            (BRASIL, 1975a, p.11, <i>Livro de Leitura</i>, MOBRAL/PAF)</p>
<p>T2  <b>BETO É BARRIGUDO.</b>            (BRASIL, 1975a, p.15, <i>Livro de Leitura</i>, MOBRAL/PAF)</p>
<p>T3  <b>TITO COME JILÓ.</b>  <b>DITO COME CAJU.</b>            (BRASIL, 1975a, p.9, <i>Livro de Leitura</i>, MOBRAL/PAF)</p>
<p>T4  <b>JOSÉ USA SAPATO.</b>  <b>ELE USA CASACO E CAMISA.</b>            (BRASIL, 1975a, p.13, <i>Livro de Leitura</i>, MOBRAL)</p>
<p>T5  <b>A MÁQUINA É DE ROSA.</b>  <b>PORQUE ELA USA MÁQUINA?</b></p>

Fonte: (BRASIL, 1975a, p.13)

T1, T2 são textos que, do ponto de vista sintagmático, constituem-se de uma só oração descontextualizada; T3 também é pobre no aspecto sintagmático: trata-se de justaposição de frases que carecem de maior riqueza de encadeamento; e T4 e T5, mesmo constando elementos de retomada anafórica (*ele*); e elementos coesivos - responsáveis pela progressão do texto (*e, porque*) são textos ainda frágeis, nesse aspecto.

Por outro lado, T1, T2, T3, T4, T5, em termos de funcionalidade da linguagem, não se enquadram nos usos sociais da língua – uso heterogêneo, que se dá por “sequências relativamente estáveis de enunciados”, “marcadas sócio-historicamente, estritamente

vinculadas às mais diversas situações da vida”, ou seja, não se enquadram em nenhum gênero (MARCUSCHI, 2008); nem se configuram como “ocorrência comunicativa” (BEUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Beugrande e Dressler (1981) chamam atenção para o fato de que, um texto necessariamente deve atender-se aos padrões de textualidade responsáveis pela configuração de sentidos: coesão (fatores linguísticos); coerência (fatores conceituais) e os padrões pragmáticos que remetem a situação sócio-comunicativa: a intencionalidade (investimento para atingir um objetivo); aceitabilidade (pensar o texto em relação ao leitor); informatividade (capacidade de passar algo ao leitor) situacionalidade (adequação social do texto) e intertextualidade (incorporação de outras vozes textuais).

Na perspectiva de Costa Val (1991), esses textos não apresentam nexo entre conceitos e, conseqüentemente, o plano linguístico é pobre. Na mesma orientação, Antunes (2005, p.52) nos diz, em relação à continuidade de sentidos, que “a unidade semântica que instaura a coesão manifestada na superfície dos textos e dá pelas relações de reiteração, associação e conexão”. Nessa perspectiva, esses textos são também desprovidos de unidade semântica por apresentarem processos de reiteração e conexão fracos ou quase nulos.

Esses textos conforme Martins (1996) apresentam “voz de ninguém, tempo sem história”, logo negam o leitor, silenciam sua voz e ferem o princípio dialógico da linguagem, pois em Bakhtin (2003), vê-se que a palavra uma vez lançada, funda uma nova relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo por ampliar novas dimensões de percepção quer sejam horizontes racionais ou relacionados à fantasia, subjetividade – horizontes importantes na formação do homem e da mulher, como mostra Giani Rodari:

Uma palavra [...] lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em movimento que toca a experiência, a memória, a fantasia e o inconsciente, para aceitar, relacionar e censurar, construir e destruir (RODARI, 1982, p.14).

Ao refletir sobre esses modelos de textos, presentes na cartilha, nos perguntamos o que eles produzem, ou melhor, o que eles desencadeiam para o alfabetizando (a) e, nesse sentido, lembramos Freire (2007, p. 35) para quem, nessa modalidade de alfabetização – típica do MOBREAL/PAF “a palavra serve à manutenção da hegemonia da classe dominante, exercendo funções como ‘palavra som’ [...], palavras e textos clichês que em nada se relacionam com a realidade dos alunos” ou os colocam a serviço da acomodação e, portanto, não promovem o letramento, mas instituem a dominação. Ao mesmo tempo, como critica Freire, revela a

ideologia da incapacidade e da culpa do analfabeto quando na essência mostra que “[...] Não há que ouvir o povo para nada, pois que, incapaz e inculto, precisa ser ‘educado’[...] para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento” (FREIRE, 1987, p. 88).

Embora não seja a intenção desta tese aprofundar questões relacionadas a aspectos linguísticos e discursivos, essa referência a textos em recursos coesivos, apresentados na figura 11, alude à influência da alfabetização feita a partir de textos em níveis frágeis de organização sintagmática e semântica, o que pode desencadear uma escrita mecânica, fragmentada, tanto para crianças como para adultos. Logo, os textos 1, 2, 3, 4, e 5 presentes em parte da cartilha do MOBREAL/PAF desfavorecem a experiência linguística e sociocultural dos leitores, quer sejam crianças ou adultos.

Esses dados nos remetem Costa (2008)<sup>24</sup>, por exemplo, quando num estudo exploratório acerca de escritas infantis, intervém na escrita de uma criança, com produção textual em nível similar aos textos acima apresentados e realiza uma atividade de reescrita, de modo que a criança possa ir superando essa fragmentação de escrita com frases sobrepostas. (Figura 12).

---

<sup>24</sup>Essa demonstração de produção de texto sem coesão, faz parte do artigo: *A produção textual por crianças: o papel da revisão textual e da reescrita de textos* publicado nos anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN: João Pessoa: UFPB, 2008. ISSN 978-85- 7539-446-5 em que é discutido a produção textual e consta na dissertação de mestrado, disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7086/1/arquivo1774\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7086/1/arquivo1774_1.pdf)

A dissertação intitulada **O papel da revisão textual em textos reescritos por crianças** (COSTA, 2010) teve como objetivo discutir o papel da revisão textual em textos reescritos por crianças e, assim, contribuir com o debate acerca desses processos ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A análise interpretativa do *corpus* montado permitiu observar que o papel da revisão textual, orientada pela leitura colaborativa, é o de promover um reordenamento na escrita, possibilitando investimentos significativos que contribuem na construção dos sentidos do texto. Por sua vez, a análise quantitativa demonstrou que há uma resposta positiva nos aspectos linguísticos e textuais-discursivos, sobretudo neste último. Observou-se que a revisão textual e a reescrita promovem na criança um comportamento discursivo consciente, favorecendo estratégias de autorregulação. Sinalizamos a importância dessas práticas – **leitura colaborativa, revisão e reescrita** - nas salas de aulas, práticas ainda pouco efetivadas como recursos de apropriação e desenvolvimento do texto escrito.

**Figura 11 - Texto fraseado e texto reescrito**

(Texto original) **A escola**

1-A minha escola é grande.  
 2-A minha escola é cheia de oficina.  
 3-A minha escola tem almoço.  
 4- A minha escola faz Dever do meio ambiente.  
 5-A escola e muito ótimo.  
 6-A minha escola e muito legal.  
 7- A minha escola e arborizada.  
 8 -A minha escola e muito bom.  
 9-A minha escola e bonito.

(Texto reescrito)

**Minha escola**

(1)A minha escola é grande, boa, bonita e faz dever do meio ambiente.  
 (2)**Ela** é cheia de oficinas e tem almoço. (3) Ela é privilegiada, **porque** é limpa, arborizada e acompanhada por Deus.  
 (4)A minha escola era feia, **mas** está ficando legal.

(Texto reescrito coletivamente, buscando não interferir no conteúdo, de modo a preservar as ideias do autor)

Sujeito: E9 anos; nível de escolaridade: 1º.ano do Ciclo II  
 Fonte: Costa (2010, p. 28).

Sendo assim, levando em conta palavras, textos e considerando o momento histórico de implantação do MOBREAL/PAF e seus condicionantes, essa cartilha, ora em estudo, “[...] aponta para um esvaziamento da seriedade da questão do analfabetismo, fruto e, ao mesmo tempo **instrumento de uma dominação histórica**, que é ocultada pelo mecanismo do ‘faz de conta’, da caricatura de educação” (CORTES; COSTA, 2015, p. 3414, grifo nosso), pois cartilhas com textos, nesses níveis de organização sintagmática e semântica, negam a diversidade linguística, cultural, favorecendo a ‘enunciação monológica isolada’ (BAKHTIN, 2004) e vai de encontro à realidade essencial da linguagem que é seu caráter dialógico.

#### 4.3 ENTRE A ALFABETIZAÇÃO, O LETRAMENTO, A DOMINAÇÃO

A alfabetização no MOBREAL/PAF não atende a formação de um pensamento mais complexo e elaborado da realidade. Observa-se na cartilha uma alfabetização como “fenômeno restrito que nega [...] as dimensões da vida: a arte de um modo geral, as

expressões filosóficas [...], ou seja, nega o fato de que a educação é um processo de formação no qual o “homem se faz homem”, apossando-se de sua essência real, social, tornando-se um transformador de si e do mundo que o cerca e, portanto, um ato existencial (PINTO, 2003, p. 30).

Analisar a cartilha do MOBRAL/PAF nos leva ao entrelaçamento alfabetização, letramento e formas de dominação. No entanto, vale ressaltar que embora o letramento tenha ganhado destaque nos últimos trinta anos, sendo, portanto, mais recente aqui no Brasil do que o próprio MOBRAL, a memória enquanto fenômeno de reconstrução tem essa peculiaridade que nos permite, a partir do hoje, ler o passado. Desse modo, vemos que em Soares (2004, p. 32), os conceitos alfabetização e letramento não podem ser considerados sinônimos, mas existe uma ligação entre eles, pois “o conhecimento dos símbolos e códigos da escrita é requisito inicial para o letramento” e alfabetizar-se significa

[...] adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (SOARES, 2004b, p.15-16).

No entanto, o ato de alfabetizar, por si só, não ultrapassa o significado de promover o ensino do alfabeto, ou seja, adquirir o código da língua escrita e o domínio da tecnologia e da mecânica do ler e escrever, ou seja, “aquisição de códigos (alfabético, numérico), geralmente concebido através de uma competência individual” (KLEIMAN, 1995, p. 20), pois “é impossível alfabetizar ou ensinar a ler apenas com base na perspectiva das habilidades individuais, de forte viés cognitivo” (BUZZEN, 2019), sem considerar aspectos discursivos, semânticos envolvidos nos processos de leitura e escrita – práticas sociais de uso da língua (BUZZEN, 2015), perspectiva também defendida por Soares (2004) quando afirma que a escola é responsável tanto pela alfabetização, aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, quanto pelo letramento, entendido como uso da leitura e da escrita, nas diversas situações sociais que envolvem a língua escrita.

Essas discussões nos levam ao entendimento da noção de letramento cuja maior influência remete

Aos Novos Estudos sobre o Letramento – New LiteracyStudies (NLS). Além de outras razões que explicam essa influência, esses estudos guardam uma grande aproximação com o pensamento de Paulo Freire, profundamente, marcados por fundamentos políticos, sociais, antropológicos da alfabetização, da leitura e da escrita. Não é gratuita a presença da obra de



Paulo Freire nos trabalhos de vários estudiosos do NLS e o lugar da ideologia, das relações de poder que identificam a produção. Assim como nesses estudos, na obra de Freire o conceito de alfabetização (literacy) ultrapassa o nível das habilidades linguísticas, de domínio do código escrito ou habilidades técnicas, neutras (MARINHO, 2010, p. 19).

Em entrevista à revista *Língua Escrita*<sup>25</sup>, em 2009, Brian Street, teórico inglês que inaugurou os estudos do letramento a partir da sua obra *Literacy in Theory and Practice* e aprofundou este tema com os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), nos fala acerca desse termo:

O letramento é bastante usado para cobrir ambas as referências apontadas pela língua portuguesa com os termos alfabetização e letramento, o que significa que literacy refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana (STREET, 2010, p. 88).

Embora o termo *Literacy* cubra as noções equivalentes de alfabetização (aprendizagem de códigos escritos) e letramento (uso da escrita em práticas sociais), Street (1989) apresenta a dicotomia, letramento autônomo e letramento ideológico. No modelo autônomo há ênfase nos aspectos grafocêntricos e nos aspectos cognitivos individuais que envolvem a escrita, sendo esta considerada um fim em si mesmo. O modelo ideológico, por sua vez, considera aspectos culturais, cujos significados e sentidos se apoiam em contextos e usos.

Adeptas aos pressupostos desse pesquisador, Mary Kato (1986), Kleiman (1995) e Soares (2003, 2004) contribuem não só para a ressignificação do conceito de alfabetização, mas para o entendimento do termo letramento.

Mary Kato (1986) apresenta o termo letramento, afirmando que a língua falada culta é “consequência do letramento” e oferece sua contribuição para a percepção de que a função da escola é formar um indivíduo funcionalmente letrado para responder às demandas sociais (KATO, 1986, p. 7). O termo letramento, desde então, torna-se, cada vez mais, frequente nas pesquisas de tal forma que, em 1995, Ângela Kleiman em *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* apresenta os seguintes fundamentos:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola,

<sup>25</sup>*Língua Escrita* é uma revista eletrônica semestral voltada para a discussão de temas relacionados à escrita, assim como de suas interfaces com a oralidade. É publicada pelo CEALE/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o apoio do MEC, no quadro de seu programa de Centros de Formação Continuada de Professores e Desenvolvimento da Educação.

que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 18-19)

Outro estudioso que também contribuiu com essa discussão foi Marcuschi, que declara:

O **letramento** [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2001 p. 25, grifos do autor).

Essas percepções nos levam à compreensão do termo letramento como formas de participação e uso da escrita nas situações sociais e não apenas como prática de codificação e decodificação ou leituras superficiais, circunscritas a espaços escolares. Todavia, lembramos que o conceito de letramento não pode ser visto como uma nova metodologia de ensino da escrita, pois “não existe método de letramento, como conjunto de estratégias didáticas para o ensino inicial da leitura e da escrita” (KLEIMAN, 2010, p. 378).

Nessa perspectiva, observamos que a cartilha do MOBIL/PAL em seus conteúdos e formas de abordagens negligenciam a dimensão cultural e existencial do homem e da mulher, tratando-se de uma alfabetização pouco aberta a processos de interpretação da realidade – ‘letramento autônomo’ Street (2010). Essa tendência de ensino da leitura nos leva a perceber a ação escolar como fruto de uma ‘dominação histórica’. Lembrando Orlandi (1988), na história da leitura, somente alguns sujeitos estavam autorizados a ler e tinham o direito de interpretar: ‘alguns eram *guardiões* dos livros, dos saberes e dos arquivos’.

Pêcheux, por sua vez, aponta para a necessidade de reconstruir esse sistema diferenciado dos ‘gestos de leitura’ na construção dos arquivos, entendidos como “campos de documentos pertinentes disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2010, p. 51), de modo a romper com esse ciclo que aos excluídos, cabe a leitura deglutida e mastigada e isso nos leva a:

[...] uma divisão social do trabalho de leitura: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa

subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas interpretações [...] (PÊCHEUX, 2010, p. 52-53).

Para Pêcheux (2010) essa divisão do trabalho de leitura se instituiu desde a Idade Média no meio dos Clérigos, entre os quais havia os autorizados a falar, ler e escrever e por outro lado, os demais a quem cabia copiar, transcrever, classificar, codificar. Nesse processo, dentre os escrivães, ‘copistas’, ‘contínuos’ havia o apagamento do sujeito, sendo a leitura instituída a partir da ótica de uma instituição, Estado, igreja ou empresa, e negado, portanto, a originalidade, a criatividade, em virtude “de ordem, de seriedade, de limpeza e de bom caráter, desde XIX pela democratização do ensino” (PÊCHEUX, 2010, p. 52-53).

Essa dicotomia nos gestos de leitura não é acidental – nos lembra esse autor, pois se revela com uma forma de dominação histórica e recobre a divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política que joga com os sentidos ocultos, dado que

Os sentidos escapam a toda redução que tenta alojá-lo numa configuração orgânica ou mecânica. As máquinas ditas inteligentes são máquinas de produzir relações entre os dados que lhes são fornecidos, mas elas não estão em relação ao que o utilizador se propõe a partir das relações que elas engendram para ele. Porque o sentido é *relação à* e o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, simulá-lo, mentir, armar uma cilada (CANGUILHEM, 1990, p. 16-17).

Por outro lado, a linguagem não é transparente e a materialidade linguística não dá conta dos sentidos de um texto – há que se considerar as forças históricas, ideológicas que se fazem presentes e que, inclusive, fazem uso da linguagem na medida em que joga com os sentidos, distorcendo-os de acordo suas intencionalidades. Nessa percepção, analisamos as lições da cartilha para mostrar operações ideológicas que carregam sentidos ocultos, e colaboram na disseminação de valores da classe burguesa via alfabetização no MOBREAL/PAF.

#### 4.4 ARQUITETURA IDEOLÓGICA

A cartilha do MOBRAL/PAF é marcada por uma arquitetura ideológica composta por palavras-chave, representação didática de gêneros textuais e mensagens pós-alfabetização, dirigidas aos alfabetizandos(as). Essa arquitetura, embora aludindo ao sistema freiriano de alfabetização, reitera a reprodução reificada de uma memória social baseada no universo de sentidos que rodeiam homens e mulheres jovens e adultos não escolarizados ou com pouca escolaridade e que sobreviviam numa realidade limitante de trabalho e condições de vida. Se para Paulo Freire (2001), a alfabetização é um ato de conscientização acerca da realidade – para entendê-la e questioná-la, nessa cartilha a realidade é representada para estabilizá-la.

Essa suposição vai se solidificando por meio de palavras, textos, imagens, e nos encaminham à essência da política que dá sustentação ao MOBRAL/PAF. De início, a cartilha adota palavras-chave em analogia à palavra geradora defendida por Paulo Freire, em sua ação alfabetizadora<sup>26</sup>, mas, na verdade, a cartilha apropria-se de um universo restrito, vivido pelos alfabetizandos e alfabetizadas na lógica da reprodução das relações já pré-definidas pela sociedade mais ampla.

Nesse sentido, recorremos a Halbwachs (2003, 2004) quando afirma que a memória se apoia na vida moral e material de uma sociedade, e diríamos que a cartilha apresenta uma proposta de reificar a leitura de mundo de alfabetizandos e alfabetizadas de acordo com seus lugares sociais de classe, de gênero, na vida diária, no trabalho, nas relações espaços temporais congêneres as suas situações de vida.

Na verdade, além de representações reificadas da realidade, a cartilha apresenta práticas de letramento autônomo (STREET, 2010) cujo foco é o domínio do código escrito, ou seja, investe-se em técnicas como se essa tarefa fosse neutra ou que, por si só, fosse suficiente para capacitar o educando no mundo da leitura. Essa investida em técnicas “neutras” de decifração é um construto útil para o grupo social a que se dirige, de modo que esse grupo possa se reconhecer e se identificar com o que está escrito, ligando a aprendizagem da leitura e da escrita com seu universo, para reificar uma “falsa consciência” na dialética ensino, aprendizagem, metodologia de alfabetização (GIROUX, 1986).

A cartilha organiza os sentidos a partir de palavras-chaves; representação de gêneros textuais e mensagens pós-alfabetização, reproduzindo uma arquitetura ideológica que sustenta uma memória social de uma classe subalternizada. Trata-se de uma arquitetura

---

<sup>26</sup> Na cartilha do MOBRAL/PAF, consideramos as palavras selecionadas para abrir as lições, como palavras-chave e não geradoras, como proposto por Paulo Freire que buscava nas palavras escolhidas o sentido da vida daqueles e daquelas que estavam se alfabetizando.

ideológica consubstanciada por valores presentes nas entrelinhas de suas mensagens, consolidadas via recursos simbólicos e retóricos.

Essas mensagens caracterizam-se como chaves ideológicas que exaltam aspectos práticos da existência social do homem e da mulher jovens e adultos em sua vida diária, como forma de prepará-los para a necessidade da leitura e escrita, exigida pela sociedade, porém dentro dos limites históricos e culturais exigidos pela ideologia dominante – onde quadros sociais de classe, espaço, lugar e linguagem supostamente não podem ser removidos do seu universo de significados já estabelecidos. Diferentemente de Paulo Freire que buscava as experiências cotidianas dos sujeitos para, via diálogo, incentivar a criticidade, o senso de responsabilidade e da ação de modo a romper com a cultura silêncio; do ser expectante “posto à margem, sem direitos cívicos, [...] afastado de qualquer experiência de autogoverno, de diálogo. Constantemente submetido, protegido” (FREIRE, 2001, p. 71)

A partir desses entendimentos, nossa estratégia de análise constituiu em elencar três temas mais evidentes, dentre os temas emergentes na cartilha, a partir dos quais buscamos desvelar sentidos ocultos nas lições para alfabetizar. Para tanto, recuperamos temas tratados nas lições e nos atentamos aos sentidos explícitos que mascaram sentidos ocultos vinculados ao *trabalho; condições sanitárias e de saúde; vida social e entretenimento* – que perpassam pelas palavras-chave, gêneros textuais, e mensagens pós- alfabetização.

#### 4.4.1 Palavras-chave

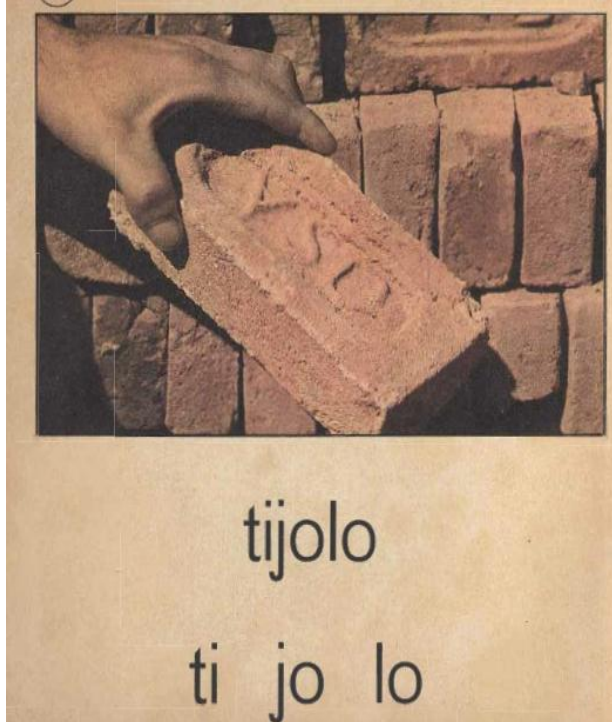
##### 4.4.1.1 Tema: *trabalho*

As palavras-chave que compõem a cartilha, logo nas suas primeiras lições, levam os alfabetizando/alfabetizandas a palavras instrumentais relacionadas ao trabalho manual e a sua interação, tais como: tijolo, enxada, trabalho, união.

As palavras-chave reproduzem a estrutura ideológica que reporta os alfabetizando(as) uma memória individual e coletiva das experiências vividas e recebidas dentro de marcos situacionais de trabalhadores e trabalhadoras manuais, subordinados a uma estrutura de poder e de classe. Assim, como pode ser visto, nas figuras 12, 13, 14 e 15, apresentadas a seguir, as palavras-chave são acompanhadas de imagens que exaltam uma realidade que está próxima ao lugar social desses alfabetizando e alfabetizandas, e não se vê qualquer representação de palavras, imagens que levante a possibilidade de ampliação desse

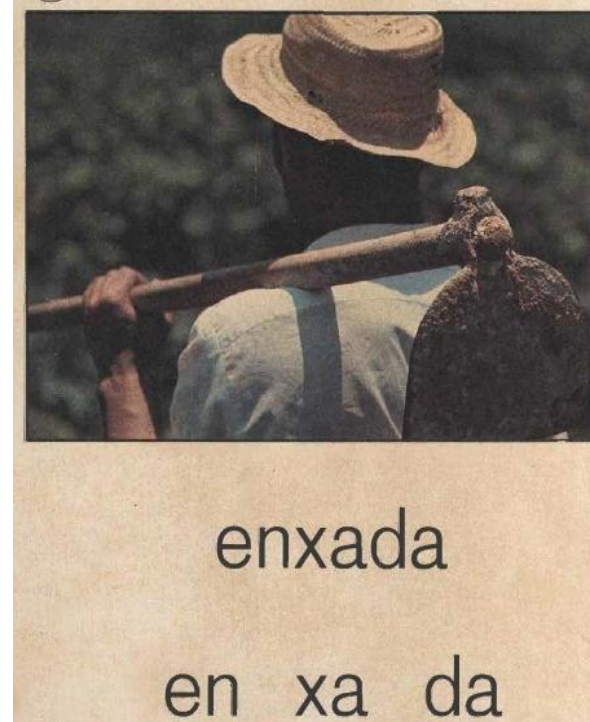
horizonte. Como diria Freire (1983) trata-se de uma educação bancária<sup>27</sup> que expressa ‘a relação do trabalho - opressor/oprimido’ e a funcionalidade mecânica como marca da ação pedagógica, cuja memória e ideologia comparecem, em seus sentidos e finalidades, visando à manutenção do *status quo* de uma sociedade de classe.

**Figura 12 - Lição com a palavra-chave “tijolo”**



Fonte: Brasil (1975a, p. 4)

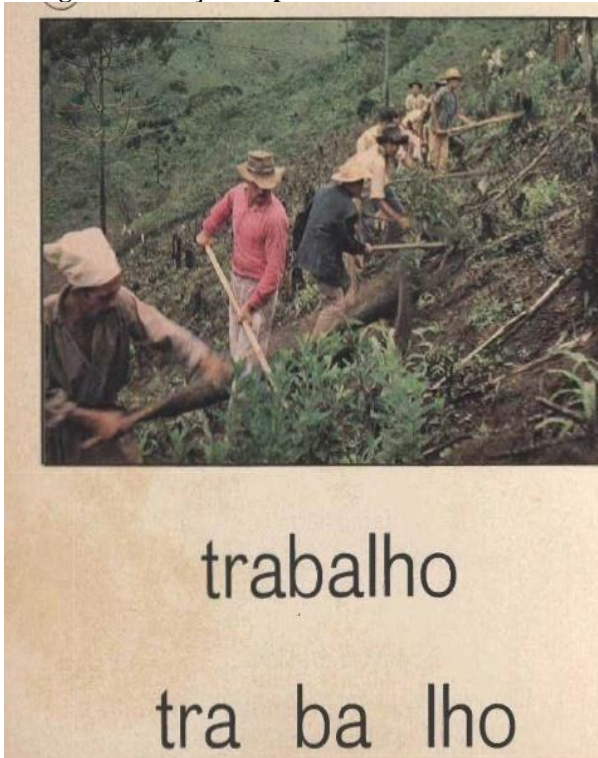
**Figura 13- Lição com palavra-chave “enxada”**



Fonte: Brasil (1975a, p. 34)

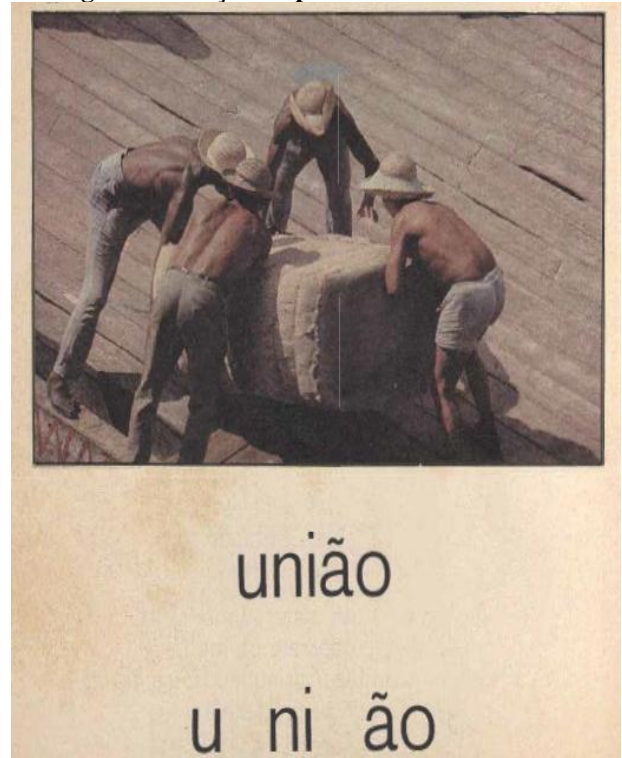
<sup>27</sup> Na prática pedagógica a concepção bancária de educação caracteriza-se pelo fato de que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 1983, p. 68). Nesse entendimento, o professor “deposita” os conteúdos nas cabeças dos educandos, como se suas cabeças tratassem de recipientes a serem preenchidos. Trata-se de uma educação opressora, pois não visa à conscientização de seus educandos. Nesse sentido, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). É uma educação que perpetua a leitura mecânica, já que, “em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-lo, terá respondido ao desafio” (FREIRE, 2007a, p. 10).

Figura 14 - Lição da palavra-chave “trabalho”



Fonte: Brasil (1975a, p. 34)

Figura 15 - Lição da palavra-chave “união”



Fonte: Brasil (1975a, p. 36)

Certamente, não é por um acaso que encontramos a palavra **tijolo** (Figura 12), pois no processo alfabetizador, Freire propôs o estudo dessa palavra por ser, naquele momento, de fato geradora, uma vez que se tratava de um grupo de alfabetizandos(as) em Brasília – uma cidade em construção em 1960.

A palavra **tijolo**, presente na cartilha, aparentemente, indica adoção do sistema freiriano de alfabetização, mas o que vemos na cartilha não são palavras geradoras no sentido proposto por Paulo Freire, quando se fazia o levantamento vocabular do grupo a ser alfabetizado. Na verdade, embora essa e outras palavras-chave busquem semelhança com o trabalho de Paulo Freire, fica evidente para qualquer observador atento que se trata de uma operação ideológica, pois elas fazem parte de uma cadeia para alimentar uma arquitetura que assegure a recordação da memória coletiva de classe, de trabalho, ordenando o mundo de jovens e adultos trabalhadores, delimitando dados lugares na estrutura social.

Imediatamente após a palavra **tijolo** representativa de trabalho manual, encontra-se também a palavra **enxada** (Figura 13) – um instrumento de trabalho braçal, sendo apresentado um universo de trabalho que circunda alfabetizandos e alfabetizandas e que, por sua vez, é reforçada pela presença da palavra **trabalho** (Figura 14) e uma figura em que homens e mulheres que estão trabalhando no roçado, reiterando a relação entre trabalho de homens e mulheres que realizam o labor do trabalho manual, braçal no campo.

Em seguida, a palavra **união** (Figura 15) aparece reificando um quadro social de valor do trabalho – numa sociedade que exige a interação cooperada, baseadas nas relações interpessoais que faculte a resolução de demandas e problemas no trabalho. O mesmo ocorre quando nos atentamos às orientações contidas no guia do alfabetizador quando o discurso, como meio constitutivo, relaciona o dever individual com o social e reforça a necessidade do trabalho grupal, interativo, mas não discute as políticas públicas para moradia. Por exemplo, no guia do alfabetizador, o professor é orientado a retratar a relação morador/comunidade e a discutir o tema **mutirão** (BRASIL, 1975a, p. 22, sessão debate).

O PESSOAL É UNIDO.  
UM VIZINHO AJUDA O OUTRO.  
COM UNIÃO O SERVIÇO RENDE MAIS?  
(BRASIL, 197

Este texto apresenta uma unilateralidade de sentidos, cuja responsabilidade recai sobre o trabalhador e o trabalho: o trabalho rende mais, se tiver união; bem como sinaliza a “união na vizinhança” para encaminhar o grupo de alfabetizandos/alfabetizandas à ideia de mutirão: construir suas casas é possível com ajuda entre si. Portanto, a palavra união não aparece no sentido que possivelmente seria proposto por Paulo Freire para conscientização política e social, mas na cartilha é conferido um sentido de conformação.

Na verdade, o conjunto palavra/imagem/textos se articulam numa operação ideológica – mensagem subliminar para aludir a ideia de maior ‘esforço no trabalho’ e ‘construção coletiva das próprias casas em mutirão’. E assim, poderíamos dizer que essas figuras (12, 13, 14 e 15) sinalizam operações ideológicas que mobilizam a memória cotidiana dos alfabetizandos (as) em torno do trabalho manual e de base, e alimenta, via alfabetização, a ‘dualidade estrutural no modo de produção capitalista’ (KUENZER, 2007) que se materializa na prática alfabetizadora.

Essas palavras e imagens representam, portanto, investidas para reprodução da vida, porque embora os sujeitos tenham a ilusão de liberdade, no âmbito das forças capitalistas, a ideologia colabora na manutenção e criação das condições de reprodução do trabalho e vida. Aludindo a Mészáros (2004), entendemos que essas operações ideológicas reificam o controle velado sobre o metabolismo social, e, também, como uma investida da ordem burguesa dominante, no âmbito das relações de produção que visa ao lucro, ao acúmulo do capital que escamoteiam a exploração e a situação social a que estão submetidos os trabalhadores.



A seguir, observamos lições que recompõem o papel ativo da ideologia no processo de reprodução dos lugares sociais para homens e mulheres, principalmente no campo trabalho, reforçando a função pedagógica assumida pela escola, por meio das políticas de alfabetização, para o fortalecimento e estabelecimento de um sistema hegemônico que cria determinado padrão para ‘adequar a civilização’, na mais ampla massa popular, às necessidades do aparelho econômico de produção (GRAMSCI, 1968).

Na seção debate no Guia do Professor, também vamos encontrar a apresentação de questionamentos sugestivos para reforçar a arquitetura ideológica construída de modo que união/ mutirão representam possibilidades de resolução de problemas e situações, na realização da produção da vida, como nos exemplos: vocês moram em casa própria ou alugada? Que meios vocês conhecem para construir uma casa? (BRASIL, 1975c, p. 75).

Observamos que esse conjunto de lições faz parte de uma arquitetura ideológica que orienta os sujeitos e seus comportamentos, ou seja, trata-se de uma educação (TORRES, 2001) casada com interesses do estado no campo econômico. Observa-se, portanto, uma alfabetização que, pela linguagem, reforça as necessidades da organização da divisão capitalista do trabalho, da vida e, diferentemente de Paulo Freire não estabelece um debate acerca da divisão do trabalho, da exploração do trabalho por uma classe detentora do meio de produção, tampouco aborda a extração da mais valia do trabalho.

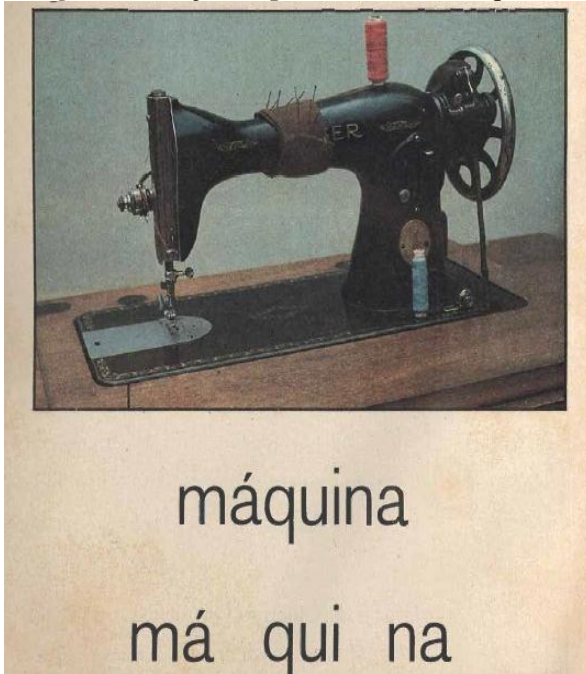
Na cartilha também é acentuada a reprodução dominante de papéis de mulheres e de homens dentro da estrutura social de classe, do trabalho, dentro da ideologia das especificidades de gênero, transmutadas em verdades universais, reificando um quadro social de memória reprodutora dessas estruturas, conforme pode ser visto no texto integrante da lição denominada “DINHEIRO”

JUCA É OPERÁRIO.  
ELE RECEBEU O SALÁRIO.  
MARIA PEGOU O DINHEIRO.  
ELA FOI À FEIRA  
(BRASIL, 1975a, p. 29).

Portanto, trata-se, mais uma vez, de uma arquitetura ideológica que reproduz as condições materiais e sociais que circundam a divisão de classe e de gênero, a partir de uma realidade já dada, construída socialmente, sem considerar as transformações, a diversidade que compõe o universo do trabalho feminino. Inclusive, ignora realidades de mulheres que, àquela época, eram chefes de família e, possivelmente, muitas das mulheres alfabetizandas, assumiam ou acumulavam profissões fora do âmbito doméstico.

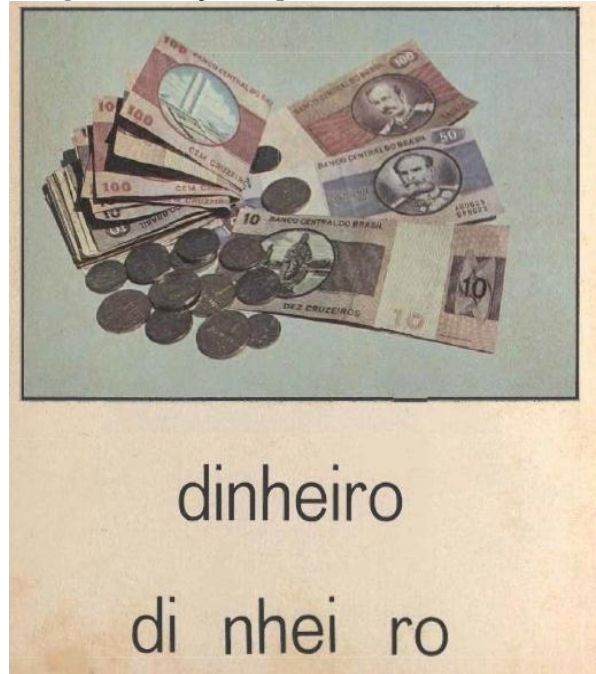
Prosseguindo, apresentamos palavras-chave como **máquina, dinheiro e professora** (Figuras 16, 17 e 18).

**Figura 16 - Lição da palavra-chave “máquina”**



Fonte: Brasil (1975a, p. 24)

**Figura 17 - Lição da palavra-chave “dinheiro”**

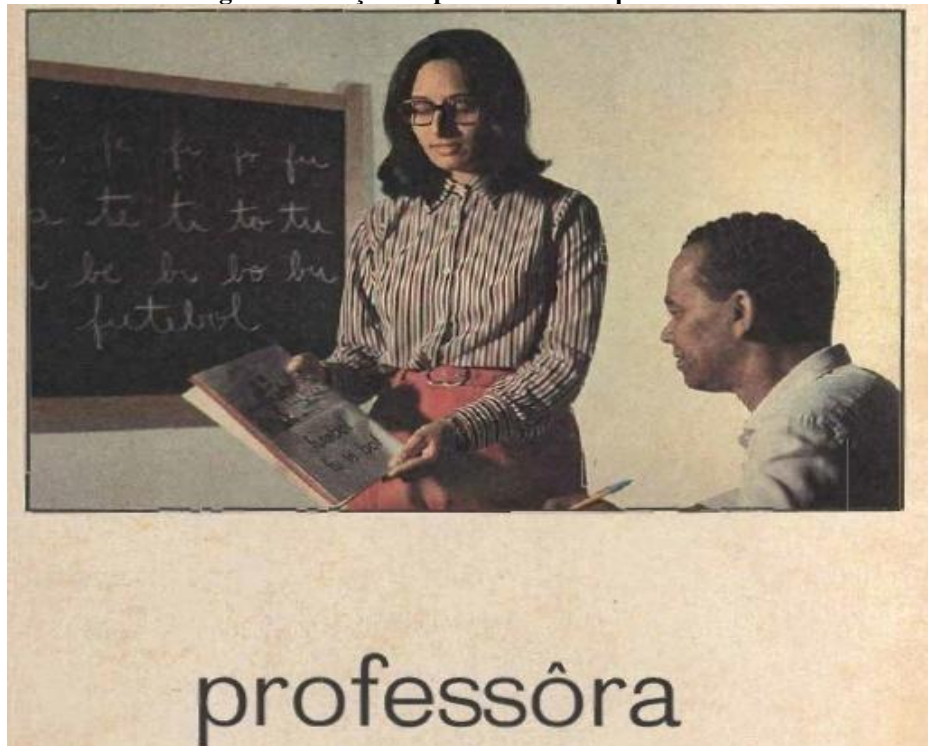


Fonte: Brasil (1975a, p. 34)

Como pode ser observado, são palavras aparentemente neutras, mas na verdade incorporam a lógica de uma alfabetização que ensina a viver passivamente dentro do consenso social, e sinaliza uma conformação e ocultamento da realidade - uma vez que nega as várias facetas da participação da mulher na sociedade.

O universo da mulher é representado pela relação instrumentos de trabalho, valor e profissão (mulher professora), de modo que as imagens e textos na cartilha conformem significados de uma realidade vivida em sua aparência, em seu ocultamento, dificultando a transcendência dos limites ideológicos impostos.

**Figura 18 - Lição da palavra-chave “professora”**



Fonte: Brasil (1975a, p. 32)

O modo como a cartilha expressa relações de trabalho nos remete a Kergoat (2009) que apresenta a noção de uma subjetividade efetiva, ao mesmo tempo ‘sexuada’ e de ‘classe’ que nos permite compreender que as relações de trabalho sempre foram fundamentadas “na ideia da relação antagônica entre homens e mulheres [...]” (KERGOAT, 2009, p. 67).

Conforme Hirata (2002), na estruturação do trabalho, sempre houve uma hierarquia de poder nas relações sexuada com a finalidade de situar o homem no campo produtivo e a mulher no campo reprodutivo ou em atividades e profissões pré-estabelecidas para mulher. Em pensamento similar, para Kergoat (2009, p. 67) esse movimento “baseia-se em dois pressupostos organizadores, o da 'separação', que distingue trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, e o da 'hierarquização', que indica ser maior o valor do trabalho de homens”. Essas imagens e textos reproduzem, portanto, quadros sociais que reificam memórias consensuais que constituem determinações históricas e ideológicas da demarcação da mulher na sociedade.

Também nessas lições está marcado o lugar da mulher, o que contraria o pensamento freiriano para quem o ato de ensinar necessariamente evidencia o devir das relações social, dos estados e a possibilidade de recriação de tudo que é dado.

#### 4.4.1.2 Tema: condições sanitárias e de saúde

A lógica e os imperativos da vida do capital não podem prescindir da superação de hábitos e atitudes considerados perniciosos à vida humana e social, que circundam o universo das classes populares com poucas condições de acesso a bens sociais como higiene, água, saúde etc. O enfoque nas condições materiais e sociais coloca a escola e a alfabetização como a esfera pública na promoção da educação para a saúde, educando o indivíduo e a família, para modos de vida que colaborem na resolução de dadas situações aparentemente simples.

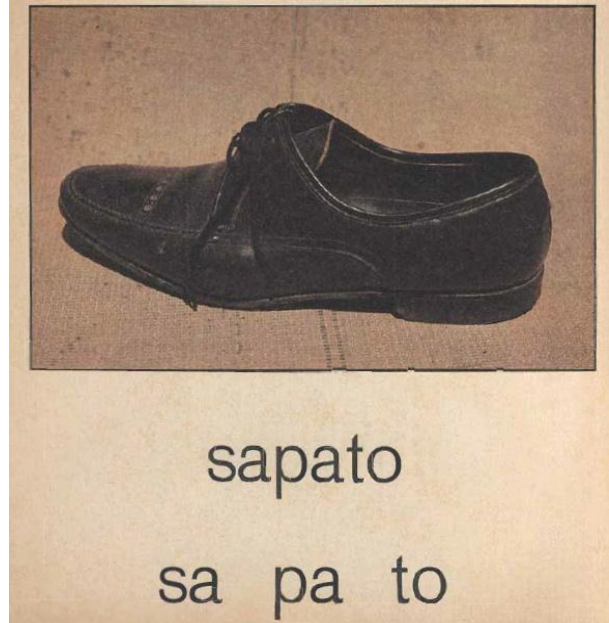
Assim, na cartilha, também há lições que “situam” o alfabetizando(as) ante **condições sanitárias e de saúde**, porém na perspectiva de que: “Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã” (FREIRE, 1987, p. 40). Portanto, precisariam ser tratados, curados, higienizados – conforme palavras-chave e figuras 19, 20 e 21: *remédio*, *sapato* e *barriga*:

Figura 19 - Lição da palavra-chave “remédio”

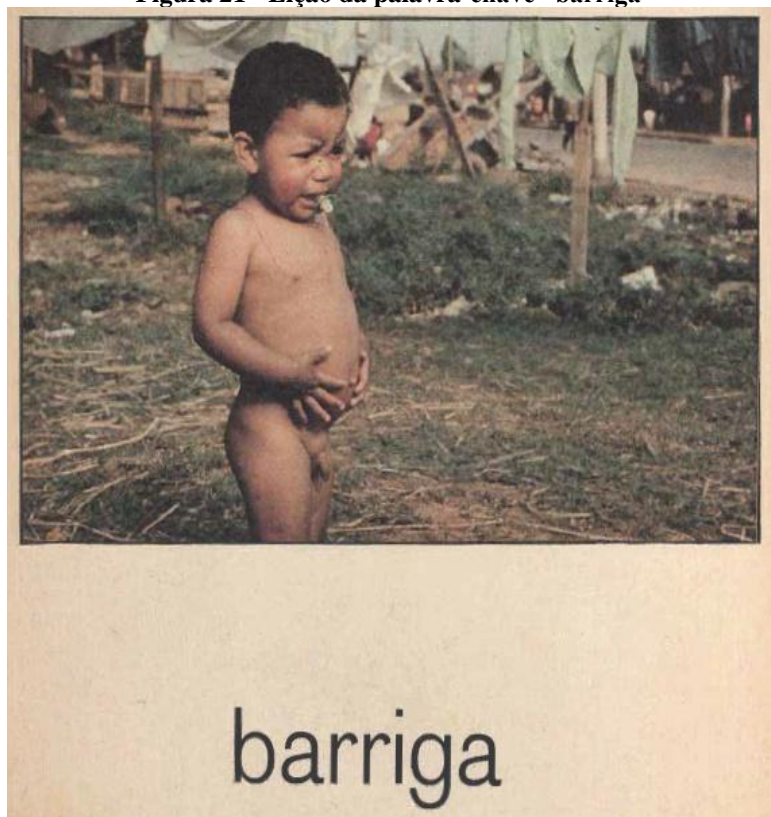


Fonte: Brasil (1975a, p. 10)

Figura 20 - Lição da palavra-chave “sapato”



Fonte: Brasil (1975a, p. 12)

**Figura 21 - Lição da palavra-chave “barriga”**

Fonte: Brasil (1975a, p. 14)

As palavras e imagens vão sendo apresentadas em uma sequência que indica uma lógica intrínseca; diríamos que continuam se utilizando de operações ideológicas que tratam a realidade como naturalmente dada e pertencente a esses sujeitos, cabendo-lhes, a partir da noção cognitiva de higiene, modificá-la. O estado e sua responsabilidade com o oferecimento de condições de vida e saúde, não se expõe nesse processo. A miséria e verminose comparecem no texto como uma reprodução do universo do pobre, do analfabeto que não teria higiene, que não usaria sapato. Não há um questionamento crítico em relação à miséria, pobreza, saneamento e lixo. Essas palavras não aparecem porque remeteriam ao sistema, ao estado como responsável. Essas palavras-chave associadas as suas respectivas figuras, só podem educar para usar sapato, tomar remédio para resolver a questão da barriga – subliminarmente referindo-se a verme.

Por outro lado, as frases apresentadas na mesma lição indicam as condições para a superação desses estados, sem propiciar uma discussão sobre as causas e processos que envolvem essas situações – não propiciando um verdadeiro letramento sobre o tema. Como pode ser observado no texto:

DITO TOMA REMÉDIO.  
JOCA USA SAPATO  
(BRASIL, 1975a, p. 17)

No Guia do Professor as orientações acerca de como tratar o tema são correlatas às lições. Em relação à palavra barriga, observamos questões que reforçam os argumentos aqui expostos. Na verdade, no Guia do Alfabetizador na seção debate algumas questões superficiais em relação à verminose, formas de transmissão, sintomas, tratamentos:

Por que vocês acham que algumas crianças tem barriga grande? Barriga grande é sinal de saúde? O que é verminose? Quais verminoses mais comuns? Nos lugares onde vocês moram têm crianças com barriga grande? E adultos? Como as verminoses são transmitidas? Quais seus efeitos? Que tipos de cuidados com a alimentação para evitar essas doenças? (BRASIL, 1975c, p. 11)

Não há, nesse Guia, uma orientação que leve à correlação da doença à água no **poço** ou à contaminação da água pela **fossa** no quintal (palavras também presentes na cartilha) ou mesmo a falta de água. Observamos que não há nenhuma crítica ou mesmo sugestão, de modo que a comunidade entendesse o seu direito de reivindicar, de exigir condições dignas de vida, tal como defende Freire (2008) em que a construção do conhecimento se dá travada com a realidade existencial e prática.

As orientações para debate oral contidas no Guia do professor, e essas palavras e imagens ocultam ou operam com uma visão parcial, ideológica da realidade a que pertence os alfabetizando (as), apontando ao indivíduo a miséria em que vive como sua responsabilidade. Assim, como o analfabeto (a) era visto com responsável pelo atraso do país, na cartilha ele é entendido como alguém que pode resolver esse ônus, superando a miséria por atos responsáveis.

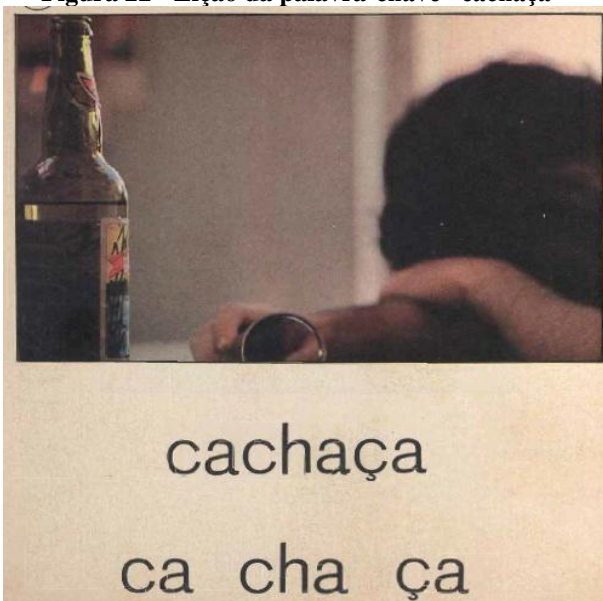
#### 4.4.1.3 Vida social/entretenimento

Outro tema presente na cartilha é a vida social/ entretenimento. A alfabetização determinada ideologicamente e, representada no *Livro de Leitura* (BRASIL, 1975a), assume feições práticas, cotidianas, conservadoras e reitera a vida social levando os alfabetizandos(as) e seu olhar, para o lazer que lhes é comum.

No agrupamento das lições com palavras-chave **cachaça, futebol e circo**, como pode ser visto nas (Figuras 22, 23 e 24), há uma referência explícita ao universo do lazer, do

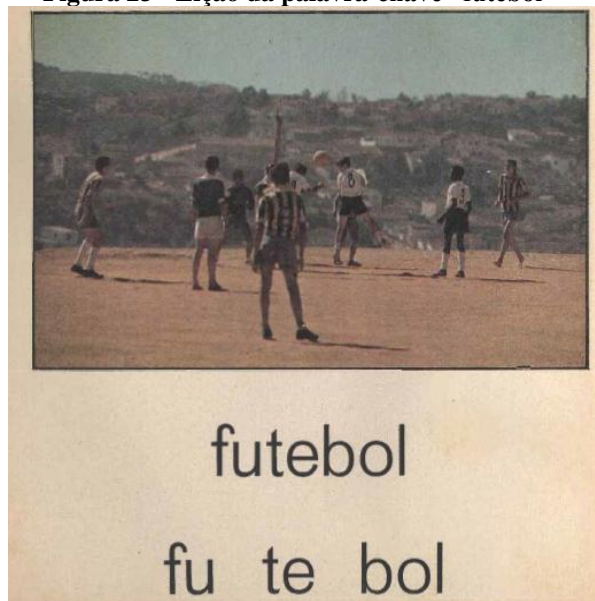
entretenimento popular mais comum, possível. O entretenimento masculino aparece associado à bebida, ao futebol; e o circo, geralmente, aparece como um dos espaços onde a criança, a mulher podem ir. Como nas outras imagens não há uma proposição acerca do circo como arte, como expressão cultural.

**Figura 22 - Lição da palavra-chave “cachaça”**



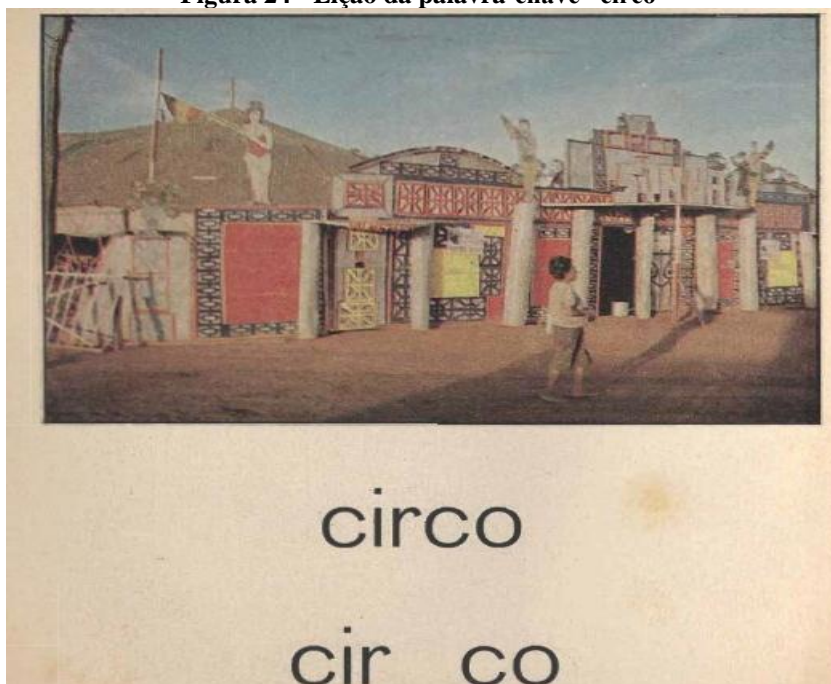
Fonte: Brasil (1975a, p. 18)

**Figura 23 - Lição da palavra-chave “futebol”**



Fonte: Brasil (1975a, p. 20)

**Figura 24 - Lição da palavra-chave “circo”**



Fonte: Brasil (1975a, p. 22)

É interessante observar que num universo lexical e semântico tão rico como o da Língua Portuguesa – mesmo considerando que a intenção da cartilha, fosse reforçar o dígrafo **ch**, tomado como “dificuldade ortográfica” a palavra escolhida é **cachaça**. Freire (1983) sinaliza para nocividade das palavras no processo alfabetizador, pois, muitas vezes, seus propositores não se atentam à relação pensamento, linguagem, realidade constituindo-se tais palavras, como palavras vazias ou mesmo carregadas de preconceitos.

Isso nos lembra Klein (2000) em seu estudo *As representações do analfabeto* quando, em sua indignação, comenta uma palestra com o tema alcoolismo, dirigida a um grupo de jovens e adultos não alfabetizados – onde o autor utilizando-se de uma metáfora ridicularizante diz: “o bêbado é macaco, é leão, é bobo”.

Da mesma forma que Klein (2000) indignou-se, percebemos que não é por acaso a presença da palavra ‘cachaça’ na cartilha, e sabemos o quanto ela é reveladora do controle da vida social e, nessa vertente, nas entrelinhas, a cartilha deixa subentendido: “Não bebam cachaça, vão ao **futebol**; vão ao **circo**” – palavras-chave das duas próximas lições que situam o lazer.

Na lição com a palavra-chave **Futebol**, há um texto simples:

PELÉ JOGA BOLA  
PELÉ É O REI DO FUTEBOL.  
(BRASIL, 1975a, p. 17)

Nessa lição, as palavras *futebol* e *Pelé*, muito presentes em nossa memória social, recuperam a figura do jogador vencedor, e o futebol como um esporte reconhecido. Trata-se de uma lição que visa ressaltar o atributo individual de desempenho e sucesso, dando a ideia de que é um sucesso que cada um pode trilhar. Nessa linha de entendimento:

O sucesso do indivíduo está intimamente ligado à sua educação, ao seu nível de instrução e não ao seu meio de origem ou fortuna de que dispõe, porque o talento está no indivíduo, independente de seu status ou condição material (CURY, 1986, p. 113).

Observemos, portanto, que as lições estão sobrepostas a partir de uma lógica e dentro de uma ordem que constitui, em analogia, uma verdadeira “sintaxe”<sup>28</sup> com um propósito, com

---

<sup>28</sup>A sintaxe de uma língua determina as diferentes possibilidades de organização das palavras, frases períodos, de forma a compor enunciados significativos. Analogamente, estamos mostrando a ‘sintaxe’ da cartilha em sua disposição de palavras, frases e textos na cartilha. Essa ‘sintaxe’ tanto do ponto de vista lexical quanto semântico sustenta intencionalidades – não, necessariamente, preocupada com a alfabetização, mas, sobretudo, para compor uma proposição casada com os interesses do Estado.



uma intencionalidade ideológica. Assim, fazendo parte dessa sintaxe, consta a palavra-chave **circo** – arte popular para o pobre àquela época e nos remete à famosa política *panem et circenses* – política do “pão e circo” em Roma:

Durante a decadência do Império romano, em meio a crises sociais, decorridas frente a escassez de emprego, as condições subhumanas de sobrevivência nos abrigos, desprovidos de qualquer tipo de saneamento e, principalmente, diante da alta corrupção dos gestores públicos, foi ampliada a política do *panem et circenses*, instituída por Otávio Augusto (SOARES FILHO, 2010, p. 336).

Essa política consistia em dar migalhas de pão, vinho e entretenimento para distrair a plebe e deixar qualquer sentimento de revolta na latência dos sentimentos.

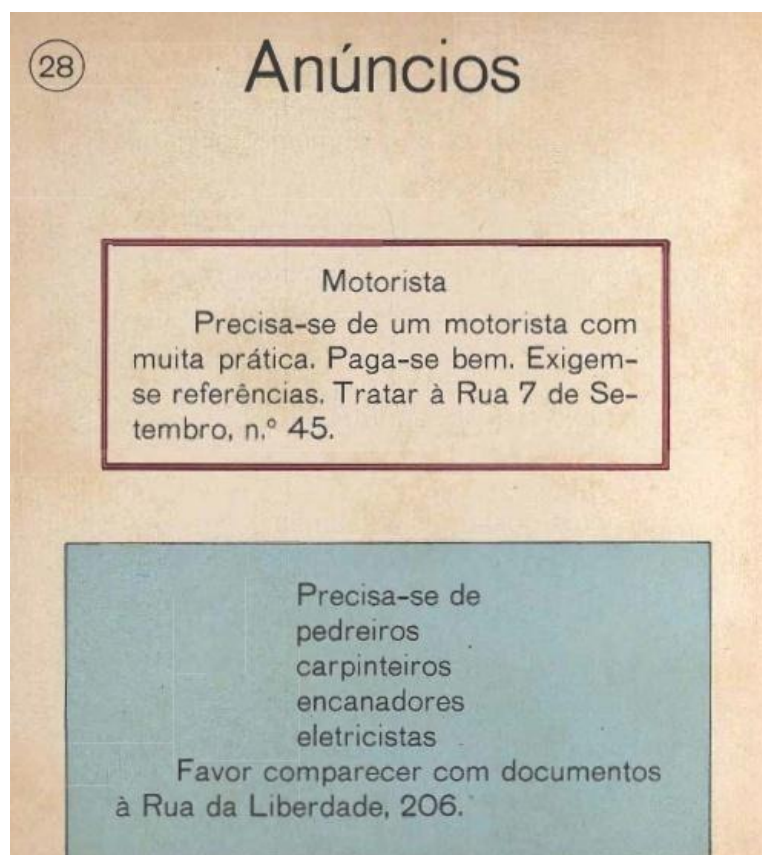
Nessa análise das palavras-chaves da cartilha lembramos a relação subjetividade/objetividade tão bem tratada por Freire (1983) para quem não deve haver dicotomização dessas duas realidades humanas, pois a realidade objetiva é fruto dos pensamentos e das ações. Portanto, a escolha de palavras para alfabetizar pode direcionar de maneira explícita ou velada o ato de alfabetizar, de modo que a escolha da palavra tem papel preponderante para libertar ou oprimir.

Das palavras-chave passemos, pois, aos gêneros textuais, também, imbuídos de sentidos ocultos que precisam ser recuperados, para além do que está expresso na materialidade linguística.

#### 4.4.2 Representações didáticas de Gêneros textuais

Esclarecemos que estamos considerando o bilhete, a carta, os anúncios, como representações didáticas de gêneros textuais, pois essas unidades, presentes nas lições, não correspondem ao princípio sócio comunicativo e histórico que caracterizam os gêneros textuais. De modo que esses textos foram criados para a cartilha com a finalidade didática e não existiram, nem circularam em contextos reais, naquele momento histórico. Assim, destacamos, a princípio, os **anúncios** (Figura 25) que também reforçam os tipos de trabalhos ou profissões que supostamente os trabalhadores (as) alunos jovens e adultos poderiam ter ou já tinham acesso.

Figura 25 - Lição com gênero textual “Anúncios”



Fonte: Brasil (1975a, p. 58)

Nesses anúncios constam as profissões tais como motorista, pedreiro, carpinteiro, encanador e eletricista, ao que nos parece, com a ideia central de “integrar os (as) trabalhadores (as) ao universo do trabalho [...], tendo em vista formar a classe operária para o mercado de trabalho” (ALVES, 2013, p. 7). Em pensamento consonante, lembramos Kuenzer (2007), Harvey (1992), Di Pierro (2001) e observamos que essa lição também expressa uma ordem hegemônica que visa formar indivíduos nos moldes exigidos para atender as necessidades do mercado, bem como formar perfis que se enquadram no tipo de sociedade capitalista marcada pela dualidade estrutural que

[...] legitima a lógica da sociedade dominante. A versão dominante do discurso liberal sobre alfabetização parece ter esquecido suas preocupações recentes com os princípios do pensamento crítico e de democracia. O discurso dominante abraça agora a noções de escolarização e alfabetização diluídas no objetivo de adequar os estudantes à ordem econômica (GIROUX, 1986, p. 36).

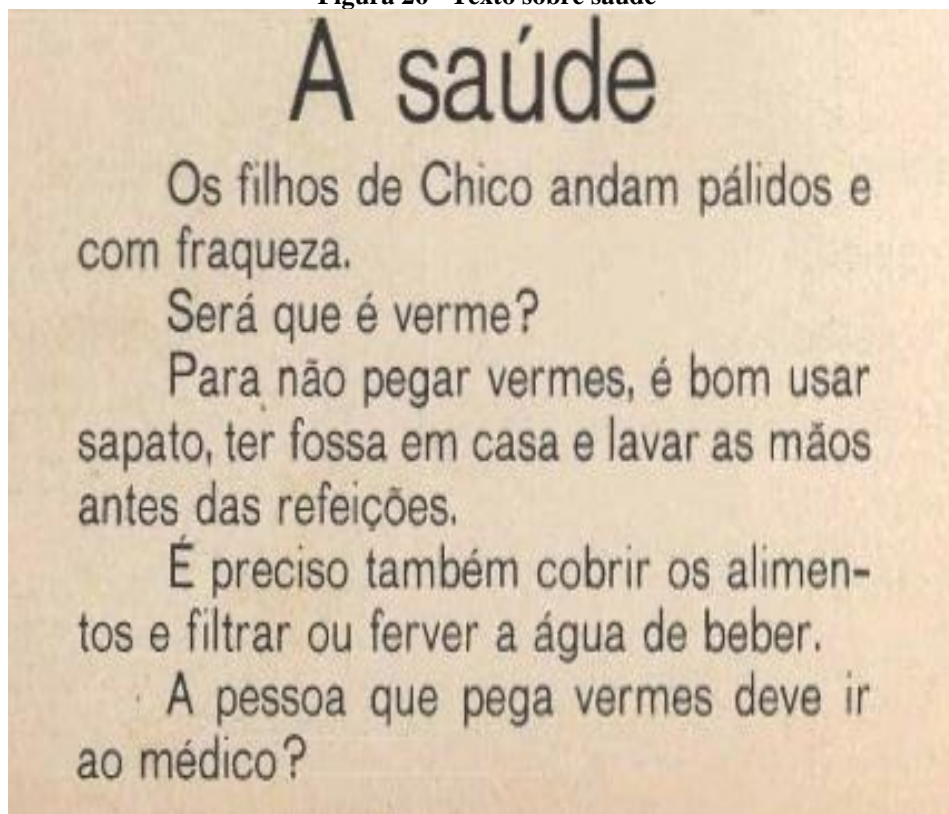
Nesses anúncios, está demarcado o lugar social dos alfabetizandos (as) e eles se enquadram no primeiro tema apresentado por nós: o trabalho. Podemos dizer que, tal como

defende Kuenzer (2007), estes anúncios tratam de uma inclusão excludente. Nesse sentido, é válido refletir as manobras do governo no que tange à educação de jovens e adultos – modalidade que já se revela como testemunho de fracasso das políticas educacionais e que, na verdade, é mais um instrumento para reforçar a estratificação da sociedade.

As profissões sinalizadas remetem-nos à atividade prática que para Kuenzer (2007) é típico da dualidade estrutural no modo de produção capitalista. Gramsci (1978) apresenta esta diferenciação como uma atitude antidemocrática que ao oferecer um tipo de escola baseada na classe social, perpetua o privilégio das funções intelectuais e diretivas às classes mais favorecidas e isso representa bem a relação entre trabalho e educação no regime capitalista.

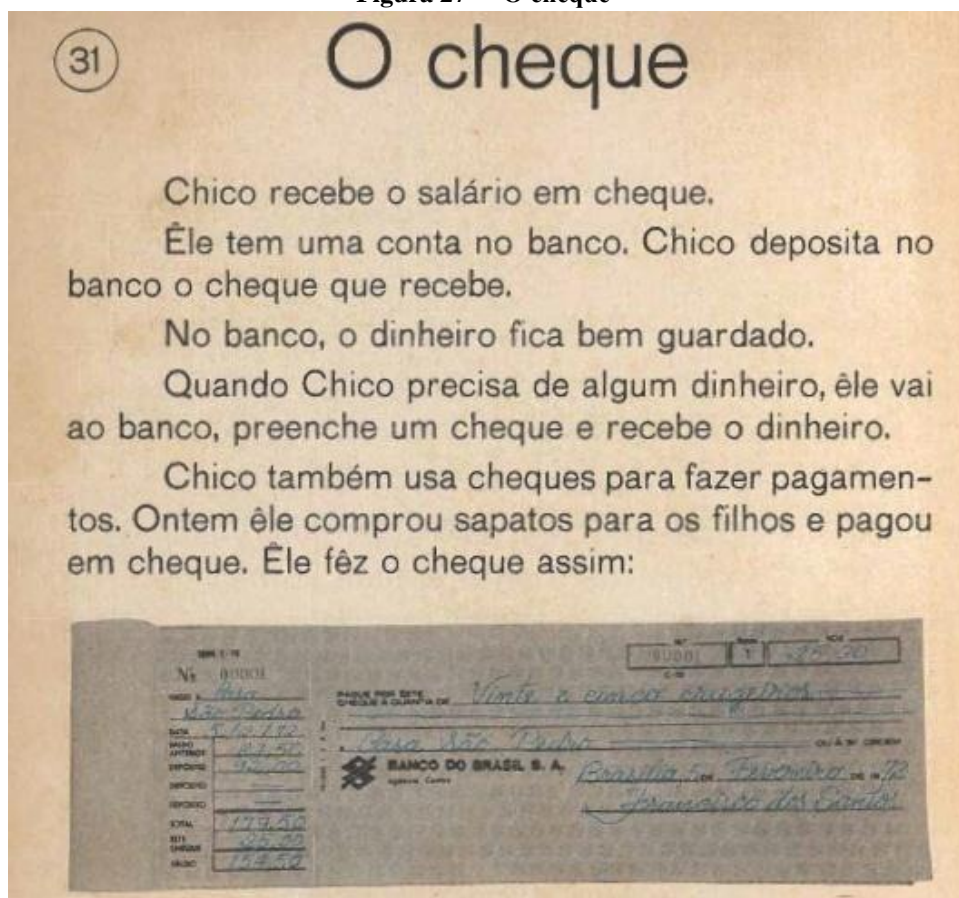
Por outro lado, presenciamos lições com os textos **A saúde** e **O cheque** (Figuras 26 e 27) que representam uma progressão de sentidos presente na cartilha, e o que antes era subliminarmente apresentado, retomando a lição **barriga** (cf. p. 99), vai sendo explicitado e reafirmado: a miséria, a falta de saneamento vai se configurando, cada vez mais, como responsabilidade do analfabeto que não tinha higiene, que não usava sapato, que não cuidava da saúde etc.

Figura 26 - Texto sobre saúde



Fonte: Brasil (1975a, p. 54)

Figura 27 - “O cheque”

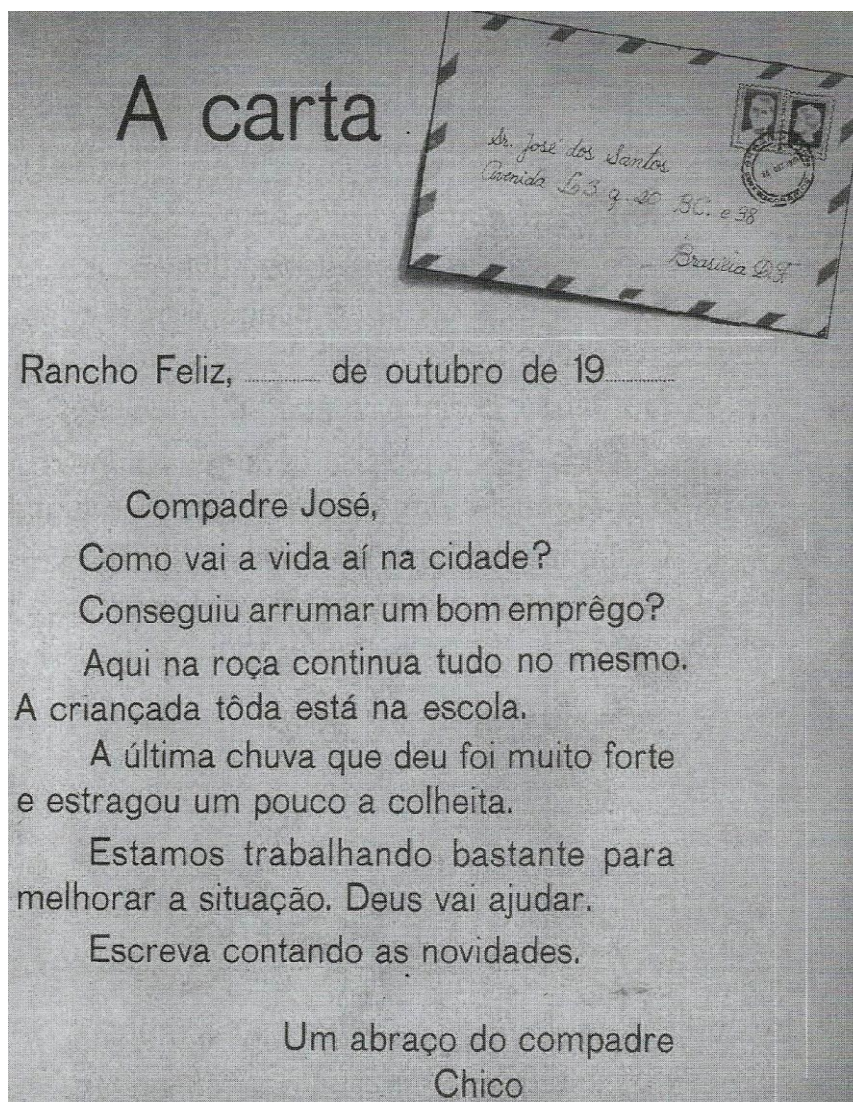


Fonte: Brasil (1975a, p. 62)

Observamos que na lição com o texto “**O cheque**” (Figura 27) e a cópia de cheque preenchido, há um retorno ao início da cartilha para subliminarmente sinalizar ao alfabetizando (a): “trabalhe, compre sapato para seus filhos, para que eles não tenham vermes”. Nem o guia de orientação do alfabetizador, tampouco as lições, fazem alusão à falta do Estado: falta de saneamento, moradia, condições dignas de trabalho etc. Observa-se que tudo aquilo que diz respeito à responsabilidade do Estado é escamoteado e isso vai reforçando uma alfabetização cujos conteúdos remetem a uma visão social, histórica, cultural e política que ratifica uma sociedade de classe desigual.

Na figura abaixo apresentamos a “carta” e observamos que o conteúdo embora se baseie na realidade, não discute a separação campo/cidade etc, que permeia a vida das relações sociais e econômicas:

Figura 28 – “A carta”



Fonte: Brasil (1975a, p. 61)

Nesta lição, destacamos o teor ideológico da expressão ‘Rancho Feliz’ que cria um efeito de harmonia, de felicidade – de uma realidade idealizada. A expressão ‘a chuva foi forte – Deus vai ajudar’, aponta para a construção subjetiva de aceitação e conformação. Nesse texto, está representado o tema trabalho que é uma marca constante na cartilha: “conseguiu arrumar um bom emprego?” “a chuva estragou a colheita, mas nós estamos trabalhando para melhorar a situação”.

Destacamos ainda a expressão: “a criançada toda está na escola” - outra expressão que sinaliza ocultamento da relação ideal/real, pois ‘uma pequena parcela’ das crianças na escola, é ampliada em escala maior: ‘todas as crianças na escola’. Trata-se, portanto, de um texto que mascara a realidade, aliena os sujeitos e também fere ao que propunha Paulo Freire que via na realidade social e existencial uma proposta de problematização, na medida em que “ o

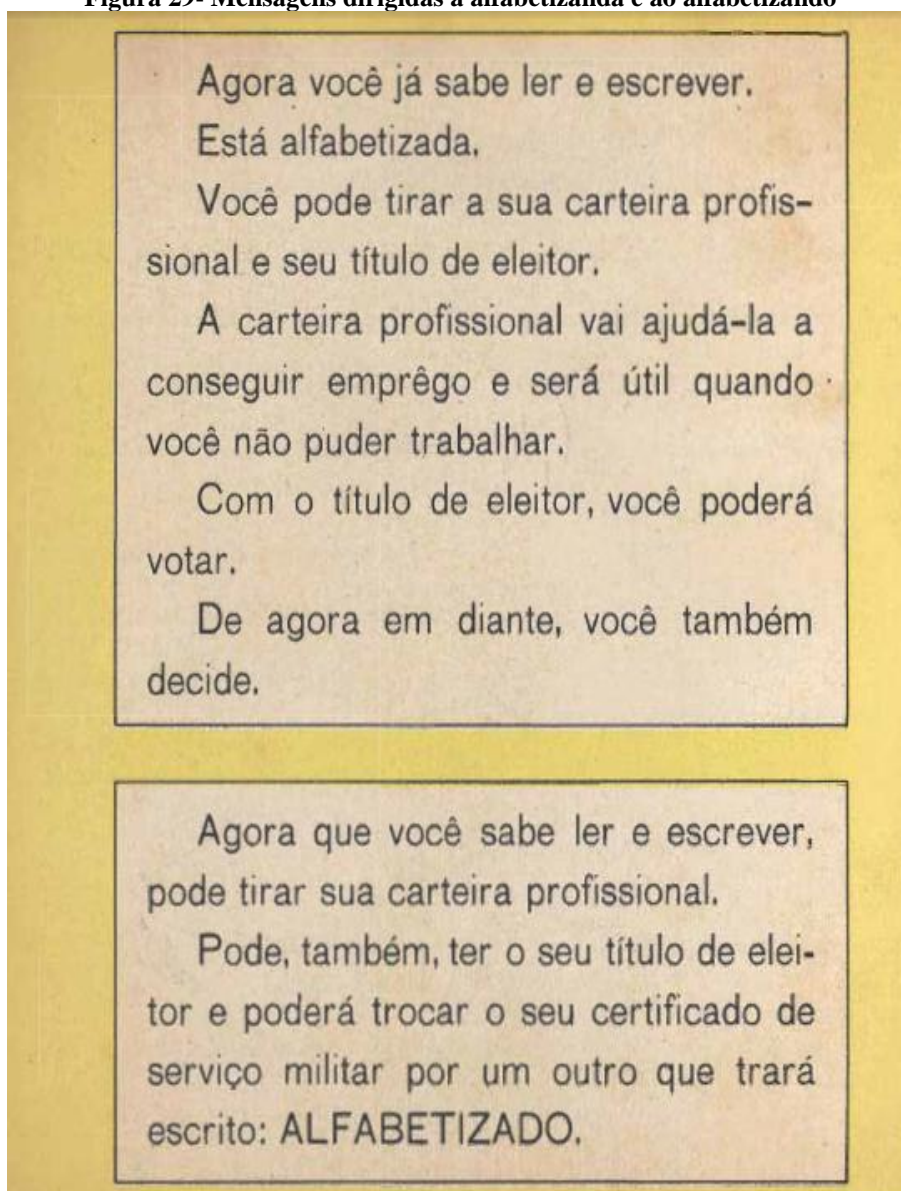
homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”(FREIRE, 1980, p. 55). Por outro lado, é válido reforçar que elementos da memória social tais como: roça, cidade, colheita, chuva, emprego guiam a subjetividade dos envolvidos numa determinada direção.

Nesse conjunto de textos vemos a memória social de classe como parâmetro e, assim, condiciona a leitura e a interpretação da realidade à ideologia dominante. Na cartilha há uma arquitetura ideológica para conduzir os (as) alfabetizandos (as) a um lugar determinado na estrutura social. Ou seja, trata-se de uma alfabetização que fortalece a construção da ‘hegemonia’: imposição de valores, de poder sobre uma classe social subalternizada (GRAMSCI, 1978; CARNOY, 1988). Lembrando Freire (1983) trata-se de uma alfabetização que oprime e que se manifesta para a manutenção das estruturas de poder, bem como adequação à ordem econômica.

#### 4.4.3 Mensagens pós-alfabetização

Ao final da cartilha, quando supostamente a alfabetização teria se dado, destacamos duas mensagens pós-alfabetização, de caráter injuntivo, dirigidas em separado: à mulher e ao homem que participaram do processo alfabetizador. Para Marcuschi (2008), textos injuntivos referem-se a tipos textuais, ou seja, construção teórica subjacente ao texto [...] Sequências retóricas [...] modos textuais. Temos os tipos narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. E, como aponta Travaglia (2007, p. 43), o texto de caráter injuntivo aborda “algo a ser feito e/ou como ser feito, uma ou várias ações, fatos, fenômenos cuja realização é pretendida por alguém”.

**Figura 29- Mensagens dirigidas à alfabetizanda e ao alfabetizando**



Fonte: Brasil (1975a, p. 63)

Tanto o texto dirigido à mulher, quanto o texto dirigido ao homem trazem a preocupação central: a carteira de trabalho e o voto – o que revela o sentido de cidadania para manutenção dos modos de organização capitalista e sua estrutura de poder, pois o estado, por trás da cartilha é aquele que “emerge das relações de produção e não representa o bem-comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção, cuja burguesia tem o controle especial sobre o trabalho no processo de produção capitalista e estende seu poder ao Estado e a outras instituições” (CARNOY, 1988, p. 67), nesse caso, à educação. Nesse sentido, pela elaboração e distribuição de materiais didáticos, a consciência humana revela-se como um produto das condições materiais e é resultante do modo pelo qual as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas.

Já finalizando a cartilha, têm-se os símbolos da pátria aludindo ao patriotismo, ao nacionalismo e, por fim, outra mensagem de caráter injuntivo fazendo apelo à comunidade no sentido de, também, assumir a responsabilidade pela alfabetização de pessoas não alfabetizadas. Como visto, anteriormente, trata-se de versos da canção de Dom e Ravel, escolhida como a canção tema do MOBRAL/PAF, muito utilizada como movimento de mobilização pelo programa, para envolver o indivíduo e a comunidade na luta contra o analfabetismo.

**Figura 30 - Mensagem à comunidade**



Fonte: Brasil (1975a, p. 68)

Na cartilha vai ficando evidente uma construção ideológica que se apoia numa memória social já conhecida que reproduz a realidade, sem questioná-la. A análise das palavras-chave, representações de gêneros textuais e textos pós-alfabetização apontam para difusão de crenças compatíveis aos interesses dos grupos dominantes e, ao longo da cartilha sinalizam ideias conservadoras sobre o trabalho; ideias preconceituosas sobre condições de vida e higiene, bem como expressam, veladamente, um controle sobre o metabolismo social.



Além das lições, outra forma de fortalecer a arquitetura ideológica diz respeito a uma estratégia retórica feita, ao longo da cartilha, em forma de questionamentos que perpassam todas as lições. No quadro 1 elencamos esses questionamentos e a quem fazem remissão, por consideramos uma estratégia ideológica sutil, que não pode passar despercebida.

**Quadro 2 - Questionamentos feitos nas lições, ao longo da cartilha**

	Questionamentos	Lição	Pág.	Remissão
01	Por que ela usa máquina?	Máquina	25	Ao sujeito
02	Por que a família de José viajou?	Vigem	31	Ao sujeito em família
03	Você limpa sua casa? A limpeza é importante?	Limpeza	41	Ao sujeito
04	O que mais é feito de plástico?	Plástico	45	A elementos externos
05	Com a união o serviço rende mais?	União	47	Ao sujeito em conjunto
06	Será que a escola ajuda a melhorar a vida dos homens? Todos nós precisamos estudar?	Escola	53	Ao sujeito
07	Será que é verme? A pessoa que pega verme deve ir ao médico?	Saúde	54	Ao sujeito
08	Vocês já pensaram em organizar um clube para diversão?	A diversão	57	Ao sujeito em conjunto

Fonte: (Brasil 1975a)

Neste quadro, salvo o questionamento nº 04, podemos dizer que estas unidades apresentadas se tratam de “questões predicativas”, ou seja, fazem remissão ao alfabetizando (a). Do latim: *praedicatīvus, a, um* 'que proclama, que atribui e divulga atributos tidos como inerentes e adequados'. Na gramática da Língua Portuguesa, o termo predicativo exprime um estado ou qualidade atribuídos ao sujeito ou ao objeto da oração. Nesse estudo, de maneira análoga, estamos chamando questões predicativas aquelas que, cujas respostas, induzem responsabilidades e atributos aos alfabetizandos(as), individualmente ou em grupo e é, portanto, questões ideológicas.

Estes questionamentos apresentados representam um direcionamento subliminar para fazer do alfabetizando (a) agente primaz, responsável pelas próprias mazelas e pela resolução de problemas. Certamente que esses questionamentos não estão aí por acaso e fazem parte da engrenagem ideológica presente na cartilha para situar os sujeitos nas questões de trabalho, limpeza, para a importância do voto, da união no trabalho, entre outros aspectos.

Dessa análise é possível depreender que a cartilha do MOBREAL/PAF apresenta uma arquitetura ideológica sustentada pelo método sintético-silábico cujo trabalho alfabetizador parte de unidades menores da língua, explora sílabas para formação de novas palavras e, nesse alinhamento privilegia-se a técnica esvaziada de sentidos, configurando um letramento autônomo que considera a aquisição da escrita como um processo neutro (STREET, 2010) ou, como nos mostra Pêcheux (2010), a leitura aparece em sua divisão: interpretação para poucos *versus* literalidade para muitos – esta última dirigida aos alfabetizandos do MOBREAL/PAF. Portanto, trata-se de uma alfabetização que nega os princípios de ‘autonomia’, ‘diálogo’ e ‘liberdade’ e as “possibilidades de produção ou construção do conhecimento” (FREIRE 1996, p. 27).

A partir dessa análise, poderíamos sintetizar valores que, embora não estejam explicitamente expressos na cartilha, dela decorrem se consideramos que o dito não se revela somente na materialidade expressa no texto, mas daquilo que emana quando consideramos o entorno sócio, histórico, político e sua intencionalidade. Essa síntese representa a difusão ideológica realizada pelo MOBREAL/PAF em que a memória social e a ideologia se interpenetram nas lições da cartilha, para difusão de valores, conforme quadro 2.

**Quadro 3 - Difusão ideológica da cartilha do MOBREAL/PAF**

<b>DIFUSÃO IDEOLÓGICA DA CARTILHA DO MOBREAL/PAF</b>
Reforça e naturaliza a Divisão social do trabalho.
Reforça a divisão sexual do trabalho.
Responsabiliza os alfabetizandos (as) pela miséria.
Ocultas responsabilidades do Estado.
Controle dos alfabetizandos (as) no exercício da ordem e da moral.

Apelo ao nacionalismo.
Universaliza o sucesso – como prerrogativa individual.
Alfabetização como garantia de inserção social.
Manutenção do lugar social dos alfabetizandos(as).
Reforça dualidade entre trabalho intelectual e manual.
Delega responsabilidade à comunidade.
Reforça papéis sociais já estabelecidos
Divisão do trabalho de leitura: literalidade X interpretação
Silencia aspectos culturais

Fonte: Elaboração própria.

E, assim, podemos afirmar que a cartilha reproduz a memória social (HALBWHACS, 2003) de modo ideológico, pois apresenta uma sociedade aparentemente intransponível, cuja estratificação, estrutura uma memória social, coletiva, de classe, de gênero etc., por meio de operações ideológicas. Essas operações levam os sujeitos a assumir suas condições perante uma realidade limitante, na qual lhes são negados direitos básicos e investe na construção de uma memória de conformação para minimizar conflitos.

Refletir acerca da intencionalidade desse programa nos remete às experiências vividas pelo sujeito (HALBWHACS, 2003) e é, pois, a partir da memória social dos alfabetizandos (as), representados na cartilha, que o MOBREAL/PAF se utilizou, com vistas a manter o ajustamento social por meio de um recorte seletivo da memória para “reduzir a compreensão do fato social ao individual, [...] ocultando suas determinações sociais. É essa lógica que mascara a função político-social do analfabetismo e leva as pessoas a assumir, individualmente, a responsabilidade pela sua não-alfabetização” (SILVA, 1991, p. 199).

Além desse aspecto ideológico, consideramos que os objetivos desse programa apontam para um reducionismo na compreensão do termo “alfabetizar”, que vai muito além do “ler, escrever e contar”. Esses objetivos, também se mostram *paradoxais*, porque falar

sobre “costumes em relação ao trabalho” para um público que não teve acesso à educação ou desistiu desta para se inserir no mercado de trabalho, é uma contradição. O abandono da escola, por parte dos educandos e educandas ou mesmo a não inserção nos processos escolares, se dá muito em virtude da “estrutura da sociedade e do fenômeno da reificação que ‘transforma o sujeito em individualidades distintas e fechadas uma das outras’” (GOLDMANN, 1979, p. 19), estando cada individualidade a serviço do capital. Ademais, é preciso levar em conta os mecanismos de funcionamento das classes sociais:

Essas classes são ligadas por um fundamento econômico que, até hoje, tem uma importância primordial para a vida ideológica dos homens, simplesmente porque os homens são obrigados a dedicar a maior parte de suas preocupações e de suas atividades cotidianas a garantir sua existência, e quando se trata das classes dominantes, à conservação de seus privilégios, à gerência e ao aumento de sua fortuna (GOLDMANN, 1979, p. 19).

Ainda em relação aos objetivos, observamos vieses preconceituosos, porque sugerem que ‘o não saber ler e escrever’ está associado à falta de responsabilidade e que, portanto, caberia ao programa ensinar senso de responsabilidade. Assim, observamos que a alfabetização, proposta pelo MOBREAL/AF, reflete a força sócio-histórica e ideológica, tal como mostra essa asserção:

A alfabetização em termos convencionais desmoronou debaixo do peso de uma ideologia operacional que inspira e legitima a lógica da sociedade dominante. A versão dominante do discurso liberal sobre alfabetização parece ter esquecido suas preocupações recentes com os princípios do pensamento crítico e de democracia. O discurso dominante abraça agora a noções de escolarização e alfabetização diluídas no objetivo de adequar os estudantes à ordem econômica (GIROUX, 1986, p. 36).

Ao analisar a cartilha do MOBREAL/PAF chamou-nos atenção, não só a pseudo-adoção da perspectiva de alfabetização de Paulo Freire, mas o sentido de distorção, de ocultamento via ideologia, representada por Freire nessa analogia:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não a divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar [...] que os sonhos morreram que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico científico do educando e não sua formação de que já nem se fala (FREIRE, 1996, p. 142).

É, sob esse manto, que vemos a reprodução de memórias sociais e coletivas construídas por meio da remontagem de quadros que reportam mediações imagéticas e retóricas que subvertem sentidos para criação de valores úteis ao modelo econômico liberal capitalista. Ou seja, os valores disseminados na cartilha constituem referências sociais, representações sociais<sup>29</sup> para os alfabetizados (as), pois como nos mostra Halbwachs (2004) jamais “o homem está só e, mesmo sozinho, em termos físicos, ele traz consigo um conjunto de pensamentos e ações – aprendizado social advindo das interpenetrações das dimensões individual e coletiva” em que os grupos de referências constituem valores, crenças, e os transmitem pelos processos comunicativos, consolidando a memória e nesse processo, a linguagem tem um papel fundamental, pois permite ao homem operar no tempo histórico e, conseqüentemente, sofrer a ação das instituições sociais (HALBWACHS, 2004).

Peralta (2007, p. 61), ressalta que Halbwachs mostra como a sociedade se impõe sobre nós: “Cada vez que percebemos, nós nos conformamos a esta lógica, ou seja, lemos os objetos segundo essas leis que a sociedade nos ensina e nos impõe.” Para Halbwachs (2004, p. 64) “estamos em tal harmonia com os elementos que nos circundam, que vibramos em uníssono e já não percebemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros”, no intuito de criticar que esse autor não discute a superação desse processo. Contudo, apesar das críticas feitas a Halbwachs, Peralta e outros autores, recuperam o centro do seu pensamento. A memória coletiva, tira sua força por ter como base um conjunto de pessoas e um conjunto de princípios com os quais se convive, e a memória individual é um aspecto dessa memória coletiva. Portanto, tendo em vista que tanto a memória coletiva, quanto a memória individual resultam de quadros sociais, pensemos o quanto uma cartilha pode representar na formação do homem e da mulher, e o seu poder no sentido de ir naturalizando ideias.

Os textos e imagens dispostos na cartilha do MOBREAL/PAF refletem os valores e finalidades de um grupo sobre o outro, ou seja, ocorre no caso em questão, um acesso às memórias já tradicionais para reificá-las, no sentido de disseminar valores peculiares a grupos de interesses capitalista conservador, tal como vimos nas lições: valores em relação ao trabalho; valores em relação ao gênero, noções relacionadas à higiene, limpeza e vida social.

A cartilha do MOBREAL representa um impulso ideológico com vistas a “dominação política [...] afastando possíveis focos de tensão e de conflito para obtenção da hegemonia” (GERMANO, 2005, p. 32). Apresenta caráter ideológico, bem como uma ‘abordagem

---

<sup>29</sup>As ciências sociais do século XIX empenharam-se em compreender como se estruturam as condutas, saberes comuns, conhecimentos recíprocos e, nessa perspectiva, destaca-se o sociólogo francês Émile Durkheim (2001), responsável pelos estudos do fenômeno social e cunhou a noção de consciência coletiva, como resultado de interdependência das representações coletivas.

unilateral do homem' (MANACORDA, 2010, 2011), uma vez que a cartilha, articulada ao modo de organização produtiva do regime capitalista (KUENZER, 2007), é marcada por operações ideológicas que reproduzem uma memória social para manutenção do lugar social dos alfabetizandos (as), negligenciando a natureza histórico-social e filosófica da educação (SAVIANI, 1994).

Portanto, embora fazendo alusão à palavra geradora, a cartilha do MOBREAL/PAF se distancia da concepção de alfabetização defendida por Paulo Freire que por meio do diálogo buscava investir na subjetividade dos educandos para romper com a cultura da submissão, do silenciamento frente a realidade; insistia na possibilidade de por meio da palavra em sua apropriação e posse fazer uso dela nas instâncias concretas da realidade, ou seja, pensar a realidade e assim poder, também, intervir e atuar, dado que a realidade é mutável assim como o homem também o é.

## **5 CONCLUSÃO**

Ao iniciar esta tese, tínhamos como objetivo investigar a arquitetura ideológica da cartilha do MOBREAL/PAF, a memória social e as operações ideológicas ali realizadas, pois inquietava-nos a sugestão de que o MOBREAL/PAF adotou a concepção freiriana de alfabetização e de que esse programa “baseando-se em Paulo Freire e em sua teoria”, de certo modo teria “aprimorado o protótipo original” (JANNUZZI, 1979). Interessava-nos saber, como a cartilha do MOBREAL/PAF, para jovens e adultos, estaria arquitetada para acenar ao modelo de alfabetização freiriano, embora fosse um instrumento integrado a um momento histórico político, cujos representantes eram avessos às ideias desse autor, e quando se tratava de uma alfabetização padronizada para todo Brasil.

Pelas análises das lições vimos que a arquitetura da cartilha se apresenta configurada em três pilares: palavras-chave, representações didáticas de gêneros textuais, mensagens pós-alfabetização dirigidas aos alfabetizandos(as) – pilares que, além de desconsiderar sentidos filosóficos, políticos e existenciais, são representativos de memórias consensuais ali instituídas para manutenção da hegemonia e estrutura de poder. A cartilha, por meio de representações simbólicas, recheadas de sentidos ideologicamente construídos, reforçam crenças relacionadas aos temas trabalho; vida sanitária/saúde e vida social/ entretenimento, entre outros, e não representa a visão humanista da alfabetização freiriana.

A cartilha do MOBREAL/PAF, pelo expediente ideológico, torna-se instrumentos de adaptação, sobretudo se pensarmos nas palavras-chave escolhidas na cartilha, uma vez que a “alfabetização é um fenômeno intrinsecamente político e, em parte epistemologicamente

conflituado, no qual os grupos sociais lutam pela maneira pela qual a realidade deve ser significada” (BRAGGIO, 1992, p. 95).

Nossos dados indicam que o processo alfabetizador, representado na cartilha, caracteriza-se pela presença deliberada de reprodução da memória social (HALBWACHS, 2003, 2004) via ideologia (MARX; ENGLS, 1998) para disseminar valores que estão ali dispostos e referenciar os modos de atuação da sociedade capitalista, em sua relação com a educação, e fecundar a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa dinâmica perpassa pela luta de classe e exploração do homem pelo homem e essa lógica busca estabelecer, via infraestrutura e qualificação da força de trabalho, a produção e reprodução do capital (GERMANO, 2005), pois homens e mulheres são levados a se deixar enquadrar nos moldes preconcebidos de cidadania, de crenças e costumes definidos pelo Estado que se mostra universal, mas, na verdade, está comprometido com a propriedade privada; nasce da cisão da sociedade e representa valores de setores privilegiados.

A partir dos princípios teóricos apresentados no corpo deste texto e pela análise da cartilha, foi possível mostrar a constituição de uma arquitetura ideológica em que as lições presentes na cartilha recobram a memória social de classe e por meio dela realiza um conjunto de operações ideológicas para referendar uma realidade aparente. Ou seja, essa realidade é transportada para a cartilha, com o intuito de reprodução, de manutenção do *status quo* em que a alfabetização não é feita para questionar a realidade, mas para estimular sua aceitação.

Portanto, a cartilha do MOBREAL/PAF assume uma arquitetura ideológica responsável em difundir valores - mensagens subliminares - para estabelecer memórias consensuais, úteis ao propósito de se estabelecer a hegemonia; o controle do metabolismo social; minimizar conflitos; estimular nacionalismo, bem como nortear os rumos do país, no campo da produção, situando homens e mulheres em lugares sociais já estabelecidos. Como lembram Giroux (1986) e Freire (2007), trata-se de uma alfabetização que em termos instrumentais nega a cultura popular – cultura essa que valida vozes e suas experiências e torna a alfabetização um ato carregado de sentidos singulares que, quando acolhidos, estreitam laços de identidade e, conseqüentemente, favorecem maior representatividade e maior possibilidade de êxito na aprendizagem.

O MOBREAL/PAF enquanto elemento representante de um projeto político liberal capitalista dispõe de uma alfabetização baseada em pseudo “palavras-geradoras” e lições carregadas de operações ideológicas, constituindo-se, portanto, de uma política que mobiliza a consciência social para a instauração de determinada memória – ajustada aos interesses do Estado, como forma de dominação. A cartilha traz formas veladas de incentivar o

comportamento, no âmbito da ética e da moral, ou seja, imposições ideológicas entrelaçadas à alfabetização ali proposta para reforçar uma memória de aceitação da realidade, estabelecida *ad aeternum*.

Assim, a memória social é acessada por grupos dominantes em nome de uma coesão social amparada no grupo e/ou na identidade e o papel da cartilha do MOBREAL/PAF, em sua ação ideológica via elementos da memória social dos alfabetizandos responde aos seus interesses do Estado. Para tanto, a cartilha do MOBREAL/PAF reflete os objetivos desse programa – objetivos que foram definidos na esfera estatal pelos seus idealizadores e se apresentam um tanto limitantes.

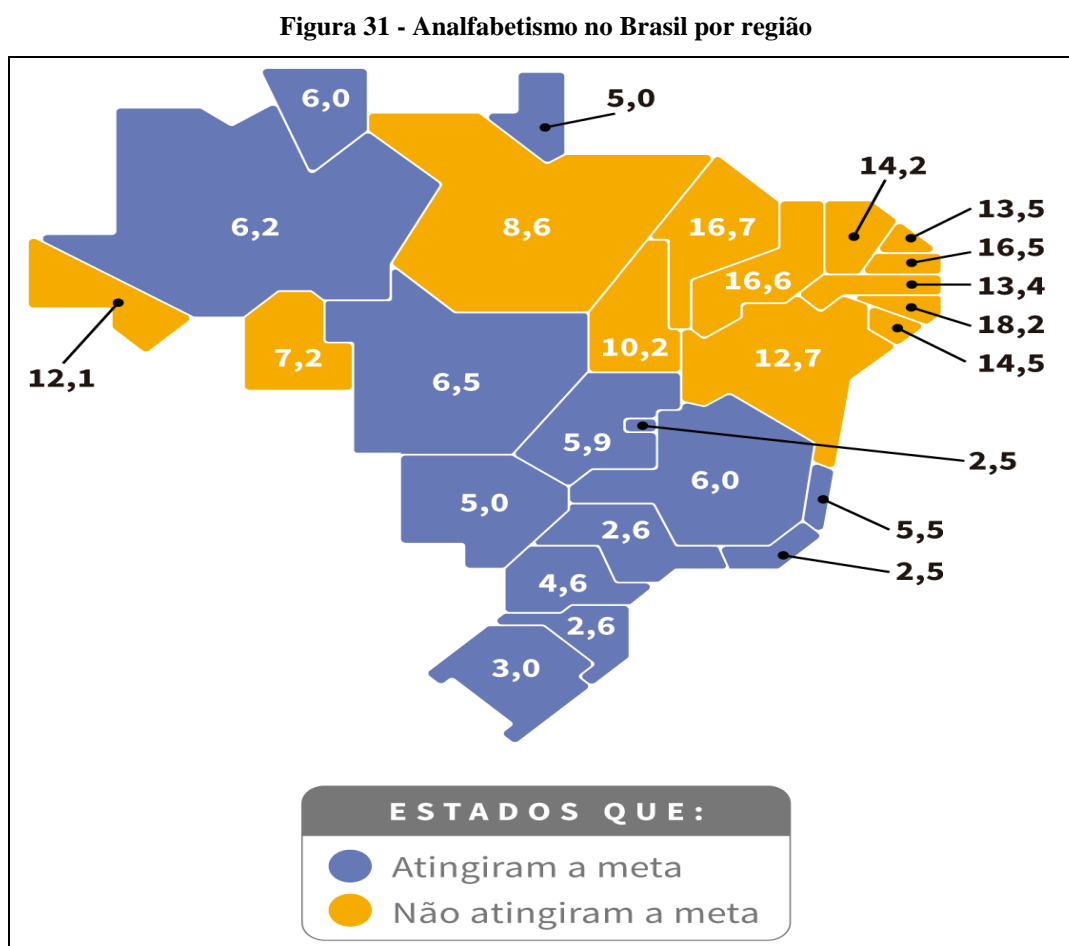
Sinalizamos ainda que a “simbiose escola, história, ideologia e sociedade” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011) permitiu-nos o entendimento desse fenômeno social MOBREAL/PAF, o que nos possibilitou a defesa de que sua cartilha, embora fazendo alusão à palavra geradora freiriana, viabiliza uma arquitetura ideológica que organiza o universo de sentidos por meio de operações ideológicas, tomando como base uma memória social conservadora e reificadora, para conformar o homem e a mulher e ajustá-los, no âmbito do trabalho, da saúde e entretenimento, entre outros aspectos, aos interesses econômicos liberais, constituindo uma alfabetização que nega o direito de interpretar a vida e a memória-palavra se apresenta para posicionar o sujeito no mundo, diferindo de Paulo Freire e de um de seus estudiosos: Gadotti (1985) para quem “vir ao mundo é tomar posse da palavra”.

Tendo em vista a realidade do analfabetismo no Brasil, este estudo é uma forma de participar do debate acerca da necessidade de novas políticas que contemplem os jovens e os adultos e, ao mesmo tempo, parafraseando Paulo Freire, é também uma forma de advertir que a sociedade não aceita mais “a memória para posicionar o sujeito no mundo”, e, sim, que há um desejo e luta pela memória que “reposicione o sujeito no mundo”, entendendo o prefixo (*re*) não como volta ou retrocesso, mas como novos comportamentos, novas construções, novas possibilidades – haja vista que o que mobiliza o ser humano, em sua maioria, é o movimento, é a transformação – ações que dão sentido à vida. Esta tese trata-se, portanto, de um ‘cruzamento passado, presente, futuro’, e fora o aspecto ideológico apontado, também nos lembra que políticas de alfabetização uniformizadas não contemplam a diversidade política, econômica e sociocultural de um país continental, como o Brasil.

Ademais, espera-se das políticas de alfabetização de Jovens e Adultos o compromisso com esse público no sentido de implantar ações de alfabetização compromissadas com suas memórias, especificidades e, sobretudo, com sua cultura “instância dialética de poder e conflito” (GIROUX, 1986), de modo que a alfabetização de adultos contribua para reverter o



caráter marginal dessa cultura, e passe integrar a legítima diversidade de gênero, raça, religião, linguagens e identidades, numa tentativa de minimizar o quadro de analfabetismo no Brasil, segundo o IBGE (2018), em relação ao analfabetismo, o Brasil conta ainda com 7% da população adulta analfabeta e na última Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD) contamos com um número expressivo de analfabetos em todo o Brasil (BRASIL, 2017), conforme a figura 31:



Fonte: IBGE (2018)

Conforme mapa, temos porcentagens de analfabetismo variando entre 16,7 %, (Maranhão) - maior índice; e 2,5 % (Rio de Janeiro, Distrito Federal) – menores índices. Portanto, a questão do não domínio da leitura e da escrita é uma realidade ainda presente no

Brasil e estudos que mobilizam as experiências do passado acerca da alfabetização fazem parte das tentativas de compreendê-las naquilo que podemos acessar ou não, para as experiências de hoje, pois este mapa mostra a realidade brasileira do analfabetismo e o seu contraponto a alfabetização, ainda, está na pauta das necessidades brasileiras.

Portanto, temos mesmo que discutir a questão da aquisição da leitura e da escrita, do letramento, uma vez que esses bens culturais – leitura e escrita – são bens universais, conforme Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26º: 1. “Todo ser humano tem direito a instrução. A instrução será garantida, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (ONU, 1948, s.p.) e, por sua vez, a Constituição Brasileira de 1988, no Art. 208, faz saber:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (redação dada pela Emenda Constitucional n/ 14/1996)

[...]

VI – oferta do ensino noturno regular, **adequado às condições do educando** (BRASIL, 2001, s. p., grifo nosso).

Pensar essa adequação do ensino às condições dos educandos é, sobretudo, incorporar uma alfabetização para jovens e adultos que não só contemple técnicas de aquisição da escrita, mas que também abarque possibilidades de entrelaçamento de aspectos **históricos, sociais e culturais**, nos mais variados contextos de uso da escrita, pois é nosso desejo tal como espera Freire (2007a, p. 23) que a alfabetização não oculte a realidade, mas que possa contribuir para “desvelar a realidade, mesmo que não signifique, ainda, engajamento político para a sua transformação”.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER. **Ideologia e aparelho ideológico de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1971.
- ALVES, A. E. Divisão sexual do trabalho: a separação da produção do espaço reprodutivo da família. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 2, maio/ago. 2013.
- ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil: (1964-1984)**. Bauru, SP: Edusc, 2005.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ANDRADE, C. D. de. **Reunião: 10 livros de poesias**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ARAÚJO, G. C.; SANTOS, S. M. dos. A cartilha Caminho Suave: história, memória e iconografia. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, ano V, v. 5, n. 2, abr./maio/jun. 2008.
- ARAÚJO, A.C. Educação Supletiva e ensino supletivo como política nacional: nas trilhas da história da educação de adultos - da Constituição de 1891 à Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. VIII, n. 16, p. 69-100, jul./dez. 2015.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzevant Todorov. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, M. das G. **Educação de Jovens e Adultos em tempos de violação de direitos humanos: pedagogia do Mobral na ditadura militar**. 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado em Humanos, Cidadania e Direitos Humanos) - Instituição de Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacro e simulação**. Tradução: M<sup>a</sup> João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio D'água, 1991.
- BEISEGEL, C. de R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.
- BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação: a comunicação dos marginalizados**. São Paulo: Cortez, 1980.
- BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução: Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERTHOFF, A. Prefácio. In: **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BERTOLETTI, E. N. M. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BEUGRANDE, R. de.; DRESSLER, W.U. **Einführung in die textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BLOMFIELD, L. L. Linguistics and reading. In: HOCKETT, C.F. (ed.). **Leonard Blomfield anthology**. Indiana: University Press, 1970.

BRASIL. **Decreto nº 53.465**, de 21 de janeiro de 1964. Criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília: MEC, 1964.

BRASIL. **Decreto nº 53.886**, de 1964. Extinção do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília: MEC, 1964.

BRASIL. **Portaria de nº 237**, de 14 de abril de 1964. Institui o Inquérito Policial Militar (IPM). Disponível em: <http://www.plamalto.gov.br>. Acesso em: 01 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Senado Federal online. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>. Acesso em: 01 maio 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 agosto 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MOBREAL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Livro de leitura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1975a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MOBREAL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Documento Base**. 7. ed. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1975b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MOBREAL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Guia do Alfabetizador**. 19. ed. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1975c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundação Mobral. **Alfabetização: guia do alfabetizador**. 19. ed. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1980.

BRASIL. Senado Federal. **Constituições brasileiras: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988**. Brasília: Senado Federal, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras). Disponíveis em: <http://www.plamalto.gov.br/ccivil03/Constituicao>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BUZZEN, C. Livro didático de Português: políticas, produção e ensino. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João, 2015.

\_\_\_\_\_. Letramento e/ou literacia. Entrevista. In: **CENPEC**, 2019. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes> 2019. Acesso em: 11 nov. 2019.

BUNZEN, C.; Mendonça, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Tradução: equipe PUCCAMP. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Organização: André Rocha. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1960.

CHOMSKY, N. **Luangageand Mind**. 2. ed. ampliada. Nova York: Harcourt Brace, 1968.

CHRISTIN, A. M. A imagem enformada pela escrita. In: ARBEX, M. (org.). **Poéticas do visível: ensaio sobre a escrita e a imagem**. Belo horizonte: FALE/UFMG, 2006.

CORGGIOLA, O. **Governos militares na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2001.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de janeiro: AGGS/MOBRA, 1979.

COSTA, M.C.F. A produção textual por crianças: o papel da revisão textual e da reescrita de textos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2008. **Anais [...]** João Pessoa: UFPB, 2008. ISSN 978-85- 7539-446-5.

\_\_\_\_\_. **O papel da revisão textual em textos reescritos por crianças**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

CORTES, G. R. de O.; COSTA, M.C.F. O funcionamento da ideologia da tutela no discurso dos programas de alfabetização de adultos no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 11; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO: CRISES, CONFLITOS E CONHECIMENTO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO, 4., 2015. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2015. ISSN 2175-5493.

CORTES, G. R. de O. A produção textual de gêneros textuais: contribuições para o processo do letramento escolar. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 6., 2006. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2006. p. 83-92. ISSN 2175-4393.

COSTA VAL, M. das G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CUNHA, L.A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DI PIERRO, M. G. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, M. G. (coord.). **Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática**. UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil.** São Paulo: Loyola, 1979.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZZERRA, A.B. **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOMÍNIO Público. **Figura Mobral.** Disponível em: [http://1.bp.blogspot.com/-acwJuF1CsK0/TpGqf\\_kLUUI/AAAAAAAAAEVg/x5UiTMULhwY/s1600/Mobral.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-acwJuF1CsK0/TpGqf_kLUUI/AAAAAAAAAEVg/x5UiTMULhwY/s1600/Mobral.jpg). Acesso em: 10 abr. 2019.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção a obra prima de cada autor).

ESCOBAR, F. J. P. **A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP.** 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

ENGELS, F. **Origem da família, da propriedade privada e do estado.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FARIA, D. S. (org.). **Ler o mundo para ler a palavra: alfabetização em Paulo Freire.** In: **Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2009.

FARIAS, E. G. de (Dom); FARIAS, E. G. de (Ravel). **Você também é responsável.** Música de composição em 1970. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/dom-e-ravel/voce-tambem-e-responsavel.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FÁVERO, O. **Educação de jovens e adultos: passado de histórias; presente de promessas.** In: RIVERO; FÁVERO. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafios de todos.** São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_; MOTA, E. (org.). **Educação popular e educação de jovens e adultos** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2015.

\_\_\_\_\_; MOTTA, E. **Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CENTRO DE MEMÓRIA – UNICAMP “MEMÓRIA E ACERVOS DOCUMENTAIS. O ARQUIVO COMO ESPAÇO PRODUTOR DE CONHECIMENTO”, 8., 2016. **Anais [...]** Campinas, SP: Unicamp, 2016.

FERNANDES, F. **A ditadura em questão.** São Paulo: T.A. Queiróz, 1982.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

FERREIRA, JR., A.; BITTAR, M. **Educação e Ideologia tecnocrática na ditadura militar.** **Cadernos CEDES,** Campinas, n.76. v. 28, p. 333-335, set/dez.2008. Disponível em:<http://www..scielo.br/pdf/ccedes/v.28n76/a04v2876.pdf>. Acesso em 14 de maio, 2019.

FONSECA-SILVA, M da C; POSSENTI, S. (org.). **Mídia e rede de memória**. Vitória da Conquista: Ed. UESB, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_.; ROMAO, J. **Paulo Freire e Amilca Cabral**: a descolonização das mentes. **Revista Educação**, Juiz de Fora, n. 24, p. 125-145, jan. 1999.

\_\_\_\_\_. **Comunicação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GARCIA, R. As propagandas ufanistas do governo dos anos 70. **Veja**, São Paulo, 16 maio 2018. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/as-propagandas-ufanistas-do-governo-dos-anos-70/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GERMANO, J. W. **Estado militar e a educação do Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDMANN. **Dialética e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOODMAN, Y. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (coord.). **Os processos de leitura e escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

GOULART, C. M. Cultura escrita e Escola: Letrar alfabetizando. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. C. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Selections from Prison Notebooks**. New York: International Publishers, 19971.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Los marcos sociales de la memória**. Tradução: Manuel A. Baeza y Michel Mujica. Barcelona: Antrophos Editorial; Concepcion: Universidad de La concepcion; Caracas: Universidade Central de Venezuela, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. Language in a social perspective. In: **Sociedade linguística da Oxford**. University, 1969.

HARSTE, J. B. C. Toward a sociopsicolinguistic model of reading comprehension. **Viewpoints in Teaching and Learnig**, v. 54, 1978.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?: um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HYMES, D. On communicative competence. In: **Mechanisms of language development**. London: 1967.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Censos demográficos**. 2018. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

JANNUZZI, G.S.M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e o Mobral**. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

JELIN, E. Los derechos humanos y La memória de La violência política e La represión: La construccion de un cmapo nuevo em lãs ciências soiciais. **Estudios sociales**, v. 27, p. 146-158, 2004.

KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, H. et al. 2009.

KLEIN, R. **Representações do sujeito analfabeto**. 2000. 200f. Tese (Doutorado) - Universidade Santa Catarina, Florianópolis, 2000.



- KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KOSELLEK, R. **Futuro pasado**: uma semântica de los tiempos históricos, Barcelona: Paidós, 1993.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100 especial, p. 1153-1178, 2007.
- \_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. 6. ed. Campinas SP: Ed. Unicamp, 2012.
- LIFSCHITZ, J. A. Os agenciamentos da memória política na América Latina. **RBC**, v. 29, n. 85, p.145-147, jun. 2014.
- LIRA, A. T. do N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985)**: um espaço de disputas. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Educação de base para Adolescentes e Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, XIII, p. 123, 1949.
- LOYO, L. **Regime Militar**: influência das propagandas nacionalistas! STOODI, 31 mar. 2017. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/2017/03/31/especial-regime-militar-como-propagandas-nacionalistas-influenciaram-na-ditadura-militar/>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- MACHADO, A. **Proverbios y cantares**. EL PAIS: Clasicos Del siglo XX. 1992.
- MAGALHÃES, L. D. R; ALMEIDA, J. R. M de. Relações simbióticas entre memória, ideologia, história e educação. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R.. (org.). **História, memória e educação**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- MANACORDA, M. A. Escola e sociedade: o conteúdo de ensino. In: **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- \_\_\_\_\_. Marx e a formação do Homem. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira; Paolo Nosela. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. especial, p. 6-15, abr. 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. Curso sobre gêneros textuais: Aula 04 – **Tendências**: visão de Carolyn Miller e a Escola Americana da Nova Retórica. Recife: UFPE-PPGL, 2004. (mimeo)

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINHO, M.; PREFÁCIO. In: MARINHO, M.; CARVALHO G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEIRELES, C. **Obra Poética**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)" (verbete). **EducaBrasil**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130>. Acesso em: 1 maio 2015.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (ed.). **Genre and the new rhetoric**. London/Bristol: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reiventando o ensinar e o aprender**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp; Marília, SP. Oficina Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.20, n. 52, 2000.

OLIVEIRA, L.B.; SOUZAS.T. A alfabetização no MOBREAL: métodos e materiais didáticos. (Uberlândia/MG,1970-1985). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Brasília, DF, v.100, 32p. 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponíveis em: [http://ONU-brasil.org/documentos\\_direitos\\_humanos.php](http://ONU-brasil.org/documentos_direitos_humanos.php). Acesso em: 20 mar. 2018.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

PERALTA, E. Abordagens teóricas ao estudo da memória. **Antropologia, Escola e Memória**, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, n. 2 (Nova Série), 2007.

PEREIRA, A. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PIMENTEL, A. O método na análise documental: seu uso na pesquisa historiográfica **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINTO, A. B. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

REIS JR, D. MOBRAL (Ensine a Ler) – 1970. **Propagandas historicas.com**, 2018. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2018/06/propaganda-antiga-mobral.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RIBEIRO, V. M. M. (coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François et al. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *L’Ideologie et l’utopie*. Paris: Éditions du Seuil, 1997. (Coleção “La Couleur des idées”).

RIZZO, G. **Os diversos métodos de leitura e escrita**. Petrópolis: Vozes. 1986.

ROCHA, L. M. Obras de Tonico e Tinoco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM): Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 38., 2015. **Anais [...]**Rio de Janeiro, RJ, 2015. p. 11.

RODARI, G. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1984.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização: Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIOLLI, M. et. al. **Considerações sobre a elaboração e a comunicação de conhecimento científico**. São Paulo. 1986. (Mimeo).

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, D. F. (org.). **Para uma política educacional da alfabetização**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SOARES FILHO, S. Brasil, a continuidade da política do pão e circo ou é só impressão? **Revista Estudos Jurídicos UNESP**, Franca, ano 14 n.19, p. 335- 357, 2010.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr., pp. 5-17, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTOS, R. A. Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral: democratizando memórias e desvelando propostas legais pedagógicas. In: REPARQ, 4., 2015. **Anais** [...] João Pessoa, UFPB, 2015.

SANTOS, F, R; BEZERRANETO, L. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar. In. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40. P. 113-125, dez. 2010. ISSN: 1676-2584.

SCHEFFER, A. M. M.; ARAÚJO, R. de C. B. de F.; ARAÚJO, V. C. de. **Cartilhas**: das cartas ao livro de alfabetização. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20\\_04.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_04.pdf). Acesso em: 05 nov. 2018.

SOUZA, B. N. da S. **Alfabetização e legitimidade**: a trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980. 2016. f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p.19-125.

STREET, B. Entrevista com Brian Street. **Revista Língua Escrita**, n. 07, p.88-89, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1>. Acesso em: 20 fev. 2018.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e Perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros espécies. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127>. Acesso em: 10 abr. 2019.

TONICO; TINOCO. **Bendito Seja o Mobral**. Música gravada em 1972. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tonico-e-tinoco/89164/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

TORRES, C.A. Grendezas y miserias de La educación latinoamericana Del siglo veinte. In. **Paulo Freire y La agenda de La educación latino americana em el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

VALE, J. M. F do. Uma aposta no professor. In: KOBAYASHI, M. do C. M. (org.). **Educação de Jovens e adultos UNESP/ALFASOL**: contextos e práticas. 1.ed. Bauru: Canal6, 2008. p. 13-57.

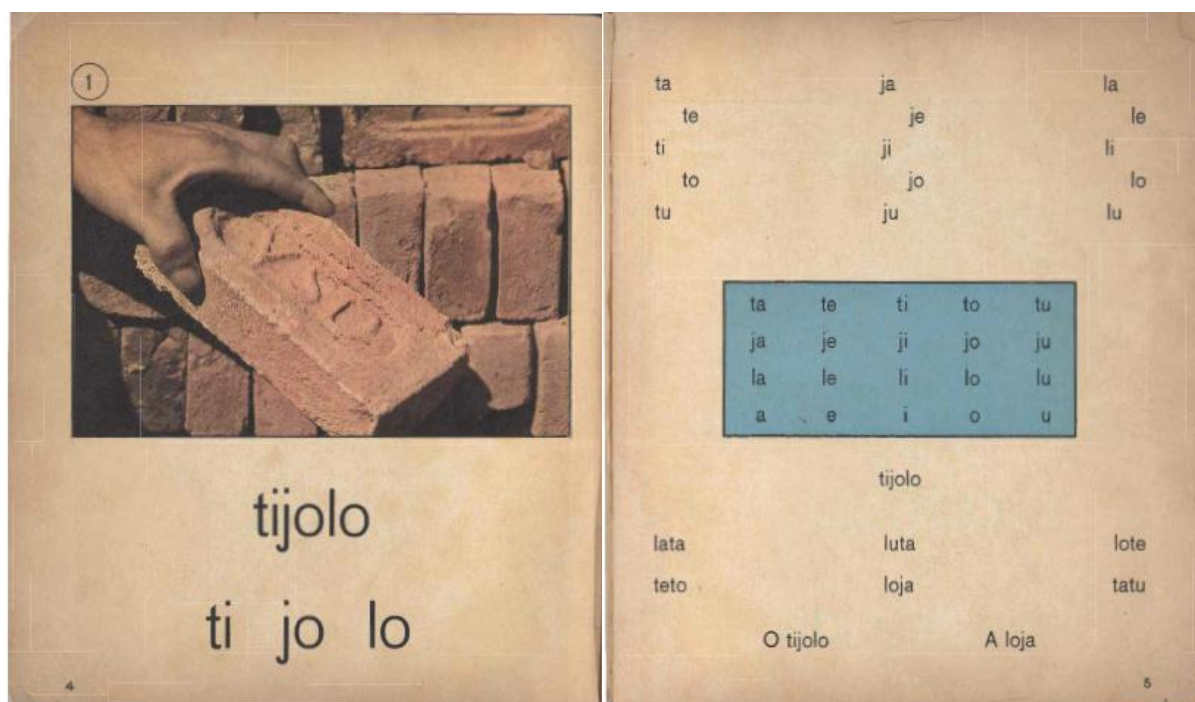
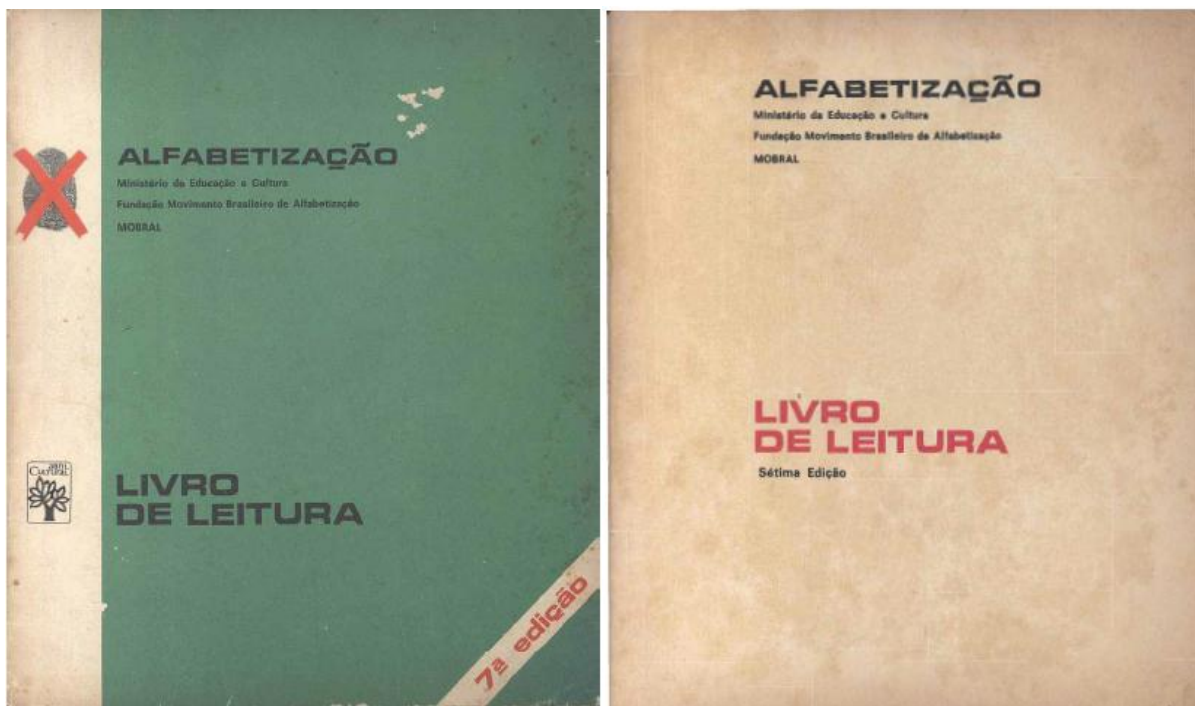
VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIÑAO, A. História disciplinas escolares. Tradução: Maria Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.18, p. 173-215, set./dez. 2008.

VITA, A. **Sociologia da sociedade brasileira**. São Paulo: 1989.

**ANEXOS**

## ANEXO A - Cartilha de alfabetização (completa)



2



comida

co mi da

6

ca	ma	da
	me	de
	mi	di
co	mo	do
cu	mu	du

ca	co	cu		
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du

comida

como

- cocada
- tomate
- jiló
- caju

tomo

- mate
- leite
- cajuada

7

3

tijolo

comida

8

ta	te	ti	to	tu
ja	je	ji	jo	ju
la	le	li	lo	lu
ca			co	cu
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du

cola	lado	ajuda
mato	jeito	macaco
tudo	lama	cama

Dito                      Juca

Tito come jiló.

Dito come caju.

9



4



remédio

re mé di o

10

ra	ma	da	a
re	me	de	e
ri	mi	di	i
ro	mo	do	o
ru	mu	du	u

ra	re	ri	ro	ru
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du
a	e	i	o	u


remédio

rio	rato	meio
rêde	dia	médico

Juca toma remédio.

11

5



sapato

sa pa to

12

sa	pa	ta
se	pe	te
si	pi	ti
so	po	to
su	pu	tu

sa	se	si	so	su
pa	pe	pi	po	pu
ta	te	ti	to	tu

sapato


saia	casaco
sêda	camisa
sola	pisa

sapato — casa  
 — pêso  
 — piso

José usa sapato.  
 Ele usa casaco e camisa.

13

6



barriga

ba rra ga  
 be rre  
 bi rri  
 bo rro go  
 bu rru gu

ba	be	bi	bo	bu
rra	rre	rri	rro	rru
ga			go	gu

barriga

bota água barro  
 bebo saúde agarro

Beto é barrigudo.

14 15

7

remédio  
 sapato  
 barriga


ra	re	ri	ro	ru
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du
sa	se	si	so	su
pa	pe	pi	po	pu
ta	te	ti	to	tu
ba	be	bi	bo	bu
rra	rre	rri	rro	rru
ga			go	gu
a	e	i	o	u

roupa recado raso  
 morro torrado carro  
 mesa casado sabido

Dito toma remédio.  
 Joca usa sapato.

16 17

8



cachaça

ca cha ça

18

ca	cha	ça
	che	
	chi	
co	cho	ço
cu	chu	çu

ca	co	cu		
cha	che	chi	cho	chu
ça	ço	çu		

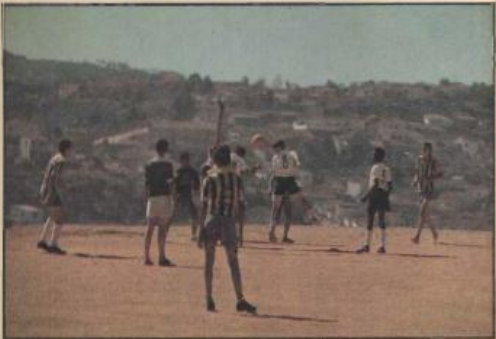
cachaça

cacho	chicote	chita
roça	choça	cabeça

Chico toma chá.

19

9



futebol

fu te bol

20

fa	ta	ba	al
fe	te	be	
fi	ti	bi	
fo	to	bo	
fu	tu	bu	

fa	fe	fi	fo	fu
ta	te	ti	to	tu
ba	be	bi	bo	bu


futebol

família	barril	metal
capital	adulto	alto
papel	último	calça

Pelé joga bola.  
Pelé é o rei do futebol.

21

10



ce  
ci

ca  
co  
cu

ar
er
ir
or
ur

ca    ce    ci    co    cu

circo


cidade                  barco                  tomar  
cebola                  sorte                  porco  
cêrca                  beber                  partir

A família de Chico foi ao circo.  
O circo é da cidade.

22

23

11



ma  
me  
mi  
mo  
mu

que  
qui

na  
ne  
ni  
no  
nu

ma	me	mi	mo	mu
que	qui			
na	ne	ni	no	nu

máquina

motor                  quilo                  alumínio  
mecânico              queimado              aço  
oficina                  queijo                  ferro

A máquina é de Rosa.  
Por que ela usa a máquina?

24

25

12

cachaça  
futebol  
circo  
máquina

26

ca			co	cu
cha	che	chi	cho	chu
ça			ço	çu
fa	fe	fi	fo	fu
ta	te	ti	to	tu
ba	be	bi	bo	bu
	ce	ci		
ma	me	mi	mo	mu
	que	qui		
na	ne	ni	no	nu

fechar                      força                      cipó  
tecido                      choque                      fumaça  
natal                      cego                      cebola

A casa de Chico é de tijolo.  
Chico pega água no poço.

27

13



dinheiro  
di nhei ro

28

da		nha		ra
de		nhe		re
di		nhi		ri
do		nho		ro
du		nhu		ru

da	de	di	do	du
nha	nhe	nhi	nho	nhu
ra	re	ri	ro	ru


dinheiro

moeda                      farinha                      caro  
dourado                      galinha                      barato  
ganhar                      lenha                      banha

Juca é operário.  
Ele recebeu o salário.  
Maria pegou o dinheiro.  
Ela foi à feira.

29

14



viagem

vi a gem

30

va a am  
ve e ge em  
vi i gi im  
vo o om  
vu u um

va	ve	vi	vo	vu
a	e	i	o	u
ge	gi			


viagem

mala	viajar	cavalo
gelado	visita	capim
voto	govêrno	vagem

José mora na roça.  
Ele foi à cidade.  
Ele levou a família.  
Por que a família de José viajou?

31

15



professôra

32

pra fa ssa ra  
pre fe sse re  
pri fi ssi ri  
pro fo sso ro  
pru fu ssu ru

pra	pre	pri	pro	pru
fa	fe	fi	fo	fu
ssa	sse	ssi	sso	ssu
ra	re	ri	ro	ru

professôra


fossa	prêso	prato
pássaro	missa	osso
tosse	prego	falar

	tra	trator
	bra	braço
pra	gra	grito
	cra	crime
	fra	fruta

A professôra ajuda Chico na leitura.  
A casa de Chico tem fossa.

33

16



enxada  
en xa da

34

an	en	in	on	un
xa	xe	xi	xo	xu
da	de	di	do	du

enxada

enxada	serrote	peixe
pente	semente	renda
puxa	chefe	chita
chave	mexer	xicara
xarope		

O serviço de Chico é no roçado.  
Ele pega na enxada logo cedo.  
Ele precisa viver.

35

17

dinheiro  
viagem  
professôra  
enxada


36

da	de	di	do	du
nha	nhe	nhi	nho	nhu
ra	re	ri	ro	ru
va	ve	vi	vo	vu
	ge	gi		
pra	pre	pri	pro	pru
fa	fe	fi	fo	fu
ssa	sse	ssi	ssu	ssu
an	en	in	on	un
xa	xe	xi	xo	xu
a	e	i	o	u

sonho	junto	pêssego
gente	relógio	inchado
assinar		açúcar
vassoura		xingar
chácara		baixada
chuva		

37

18



hospital

hos pi tal

38

ha	pa	ta	as
he	pe	te	es
he	pi	ti	is
ho	po	to	os
hu	pu	tu	us

ha	he	hi	ho	hu
pa	pe	pi	po	pu
ta	te	ti	to	tu

hospital


horta                      higiene                      escola  
 pasto                      humilde                      lápis

a escola                      as escolas  
 a horta                      as hortas

O homem está doente.  
 Ele vai ao hospital.

39

19



limpeza

lim pe za

40

la	pa	za	am
le	pe	ze	em
li	pi	zi	im
lo	po	zo	om
lu	pu	zu	um

la	le	li	lo	lu
pa	pe	pi	po	pu
za	ze	zi	zo	zu

limpeza


lâmpada                      vizinho                      produz  
 prazo                      Zeca                      feliz  
 compra                                           fundo  
 bomba                                           ponte

Zélia fez uma limpeza na casa.  
 Você limpa sua casa?  
 A limpeza é importante?

41



20



foguete  
fo gue te

fa fe fi fo fu  
gue gui  
ta te ti to tu

foguete

fogueira  
guerra  
guincho

açougue  
freguês  
aluguel

O homem fêz o foguete.  
O foguete subiu.  
O homem foi à lua.

42 43

21



plástico  
plás ti co

pla ple pli plo plu  
ta te ti to tu  
ca co cu

plástico

planta  
completo  
planêta

duplo  
aplicar  
plano

pla cia clube  
fla flanela  
bla bloco  
gla glória

O plástico é um material moderno.  
O plástico derrete no fogo.  
Ele serve para fazer brinquedos, bacias,  
pentes, copos e garrafas.  
O que mais é feito de plástico?

44 45

22



união

u ni ão

46

a	na	
e	ne	ão
i	ni	
o	no	ã
u	nu	

a	e	i	o	u
na	ne	ni	no	nu
ão				

união

chão  
feijãopão  
caminhãoeleição  
amanhão caminhão  
o pãoos caminhões  
os pães

O pessoal é unido.

Um vizinho sempre ajuda o outro.

Com união o serviço rende mais?

47

23



trabalho

tra ba lho

48

tra	ba	lha
tre	be	lhe
tri	bi	lhi
tro	bo	lho
tru	bu	lhu

tra	tre	tri	tro	tru
ba	be	bi	bo	bu
lha	lhe	lhi	lho	lhu

trabalho

filho  
telhado  
palha  
vermelhocolheita  
mulher  
agulha  
brilho

Zeca é lavrador.

Ele trabalha muito.

Zeca saiu com seus companheiros  
para a roça.

49

24

hospital  
limpeza  
foguetes  
plástico  
união  
trabalho

ha	he	hi	ho	hu
pa	pe	pi	po	pu
ta	te	ti	to	tu
la	le	li	lo	lu
za	ze	zi	zo	zu
fa	fe	fi	fo	fu
	gue	gui		
pla	ple	pli	plo	plu
ca			co	cu
na	ne	ni	no	nu
tra	tre	tri	tro	tru
ba	be	bi	bo	bu
lha	lhe	lhi	lho	lhu
		ão		

humano  
neblina  
espora

emprego  
molhado  
Pernambuco


estrêla  
aflição  
anzol

Juca trabalha na fábrica.  
José trabalhou na roça.  
Eles trabalham todos os dias.  
Pedro e Chico trabalharam ontem.  
Nós trabalhamos para o progresso da nossa Pátria.

50

51

25



A escola

É muito importante conhecer a leitura, a escrita e a matemática.

Na escola, a professora ajuda o aluno, mas ele estuda e pensa com sua própria cabeça.

Trabalhando, conversando, lendo, ouvindo rádio, também se aprende.

Será que a escola ajuda a melhorar a vida dos homens?

Na escola, a professora ajuda o aluno, mas ele estuda e pensa com sua própria cabeça.

professôra  
pensar  
conversar

sapato  
casa  
escola

O aluno estuda.  
A aluna também estuda.  
Todos nós precisamos estudar? Por quê?

O aluno	A aluna
O menino	A menina
O professor	A professora
O doutor	A doutora
O leão	A leoa
O patrão	A patroa
O homem	A mulher
O boi	A vaca

52

53

26



## A saúde

Os filhos de Chico andam pálidos e com fraqueza.

Será que é verme?

Para não pegar vermes, é bom usar sapato, ter fossa em casa e lavar as mãos antes das refeições.

É preciso também cobrir os alimentos e filtrar ou ferver a água de beber.

A pessoa que pega vermes deve ir ao médico?

54

A criança que tem vermes fica barriguda.

barriga

dinheiro

lavar

remédio

criança

honra

O filho de Chico está doente.

Os filhos de Chico estão doentes.

o filho

os filhos

o professor

os professôres

o doutor

os doutôres

a mão

as mãos

a refeição

as refeições

a mãe

as mães

o hospital

os hospitais

55

27



## A diversão

No domingo todos querem se divertir. De tôdas as diversões, Pedro gosta mesmo é do futebol.

O povo também gosta de festas.

O povo dança quadrilha, samba, rancheira e carnaval.

Quando a gente se diverte, descansa a cabeça, conversa e conhece melhor os vizinhos.

A diversão é uma necessidade.

56

O povo dança quadrilha.

Quando chega o domingo, todos querem se divertir.

quadrilha

taquara

quaresma

quadro

Pedro gosta do futebol.

Nós gostamos de samba.

As pessoas gostam de se divertir.

Durante a semana, todos conversaram sobre a festa do "seu" João.

Vocês já pensaram em organizar um clube para diversões?

57

28 Anúncios

**Motorista**  
Precisa-se de um motorista com muita prática. Paga-se bem. Exigem-se referências. Tratar à Rua 7 de Setembro, n.º 45.

Precisa-se de pedreiros  
carpinteiros  
encanadores  
eletricistas  
Favor comparecer com documentos à Rua da Liberdade, 206.

Precisa-se de Costureira com bastante prática. Paga-se bem. Tratar à Avenida Tiradentes, 54.

José leu o cartaz na entrada da fábrica.

cartaz	cartazes
vez	vêzes
voz	vozes
viagem	viagens
homem	homens

Quando se procura um emprego, geralmente exigem documentos.

exato	peixe	explicar
exigir	caixa	explorar
x = z	x = ch	x = s

próximo	fixo
trouxe	reflexo
x = ss	x = cs

58 59

29 O bilhete

Chico,  
Se você fôr à vila hoje, preciso de um favor.  
Peça ao "seu" Antônio da venda para mandar 3 quilos de arroz e 2 quilos de feijão.  
Pago tudo no fim da semana que vem.

Obrigado  
Pedro

*Caro Pedro:  
Aí vai o arroz, o feijão só chega amanhã.  
Dei o recado ao "seu" Antônio.  
Abraços,  
Chico*

30 A carta



Rancho Feliz, \_\_\_\_\_ de outubro de 19\_\_\_\_

Compadre José,  
Como vai a vida aí na cidade?  
Conseguiu arrumar um bom emprêgo?  
Aqui na roça continua tudo no mesmo.  
A criançada tôda está na escola.  
A última chuva que deu foi muito forte e estragou um pouco a colheita.  
Estamos trabalhando bastante para melhorar a situação. Deus vai ajudar.  
Escreva contando as novidades.

Um abraço do compadre  
Chico

60 61

31

## O cheque

Chico recebe o salário em cheque.

Ele tem uma conta no banco. Chico deposita no banco o cheque que recebe.

No banco, o dinheiro fica bem guardado.

Quando Chico precisa de algum dinheiro, ele vai ao banco, preenche um cheque e recebe o dinheiro.

Chico também usa cheques para fazer pagamentos. Ontem ele comprou sapatos para os filhos e pagou em cheque. Ele fez o cheque assim:



Chico marca, no talão, todos os depósitos e pagamentos que faz.

62

Agora você já sabe ler e escrever.  
Está alfabetizada.

Você pode tirar a sua carteira profissional e seu título de eleitor.

A carteira profissional vai ajudá-la a conseguir emprego e será útil quando você não puder trabalhar.

Com o título de eleitor, você poderá votar.

De agora em diante, você também decide.

Agora que você sabe ler e escrever,  
pode tirar sua carteira profissional.

Pode, também, ter o seu título de eleitor e poderá trocar o seu certificado de serviço militar por um outro que trará escrito: ALFABETIZADO.

63

## Hino Nacional Brasileiro

poema de Osório Duque Estrada  
música de Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas  
de um povo heróico o brado retumbante  
e o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,  
brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade  
consequimos conquistar com braço forte,  
em teu seio, ó Liberdade,  
desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,  
idolatrada,  
salve! salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido  
de amor e de esperança à terra desce,  
se em teu formoso céu, risonho e límpido,  
a imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,  
és belo, és forte, impávido colosso,  
e o teu futuro espelha essa grandeza,

Terra adorada,  
entre outras mil,

és tu Brasil,  
ó Pátria amada!  
dos filhos deste solo és mãe gentil,  
Pátria amada,  
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,  
ao som do mar e à luz do céu profundo,  
fulguras, ó Brasil, florão da América,  
iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida  
teus risonhos, lindos campos têm mais flores:  
"nossos bosques têm mais vida",  
"nossa vida" no teu seio "mais amores".

O Pátria amada,  
idolatrada,  
salve! salve!

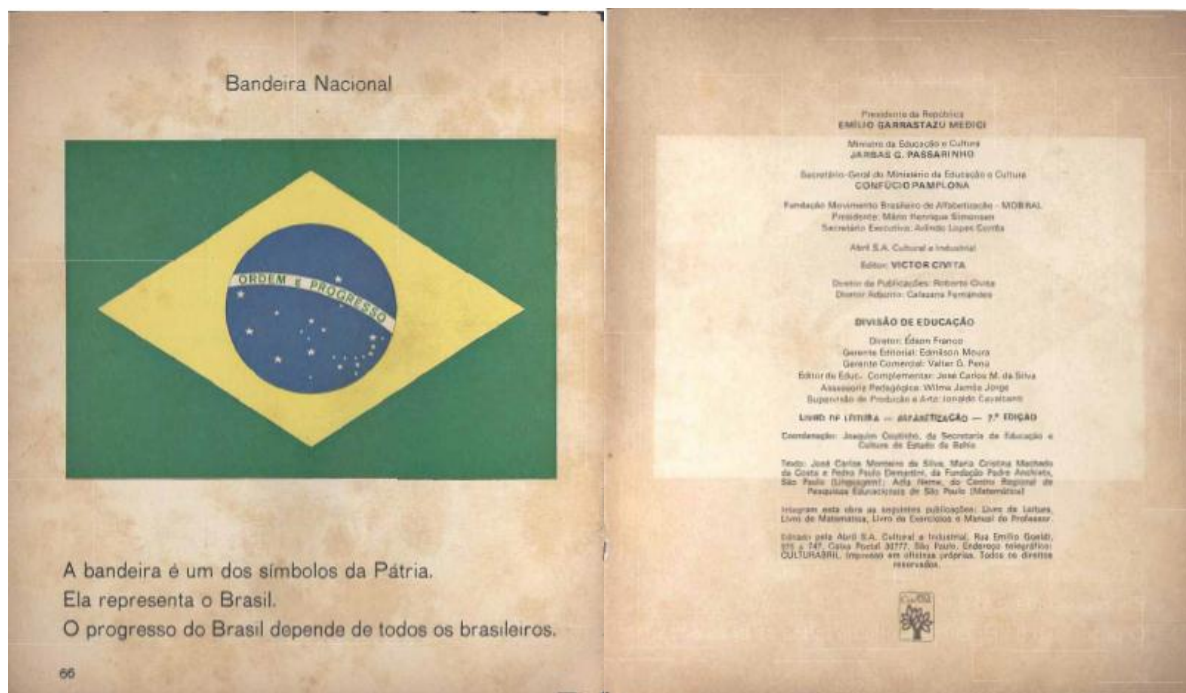
Brasil, de amor eterno seja símbolo  
o lábaro que ostentas estrelado,  
e diga o verde louro desta fâmula  
- Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,  
verás que um filho teu não foge à luta,  
nem teme, quem te adora, a própria morte,

Terra adorada,  
entre outras mil,  
és tu Brasil  
ó Pátria amada!

dos filhos deste solo és mãe gentil,  
Pátria amada,  
Brasil!

65



**ANEXO B - Guia do Alfabetizador: instruções para o ensino da leitura e escrita**



# INSTRUÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Os procedimentos para o ensino da leitura e da escrita são explicados no "Roteiro de Orientações ao Alfabetizador". Por isso, apresentaremos a seguir apenas sugestões para o debate sobre o cartaz ou palavra geradora e observações que consideramos importante ressaltar, tanto no que diz respeito ao ensino da leitura, como no que se refere aos exercícios propostos no Livro de Exercícios.

## 1ª lição

### TIJOLO

#### DEBATE

- a) **Fabricação**
  - De que é feito o tijolo?
  - Como ele é feito?
- b) **Outras utilidades do barro**
  - Além do tijolo, que outras coisas podem ser feitas de barro?
  - Quais dessas coisas vocês usam nas suas casas?
- c) **Utilidade do tijolo**
  - Para que serve o tijolo?

- De que são feitas as casas no lugar onde vocês moram?

#### d) **Saúde**

- Quais as vantagens e desvantagens de uma casa de tijolos?
- Como deve ser uma casa para ser boa para a saúde?

#### e) **Profissão**

- Como é o trabalho do pedreiro?
- O que é preciso para ser pedreiro?
- Como as pessoas aprendem um ofício?

#### f) **Construção de casas**

- Que material é necessário para se construir uma casa?
- Vocês moram em casa própria ou alugada?
- Que meios vocês conhecem para construir uma casa?
- Que meios vocês conhecem para comprar uma casa?

#### EXERCÍCIOS

Os alunos devem reforçar o traçado das palavras pontilhadas. Esse exercício ajuda a desenvolver a coordenação motora e a aprendizagem da escrita cursiva.

A cópia de palavras e frases aparece em quase todas as lições. Esse tipo de exercício tem a finalidade de ajudar na fixação da grafia das palavras, bem como no desenvolvimento do desembarço e agilidade na escrita. Na medida do possível, o alfabetizador deve insistir nesse tipo de atividade, mesmo quando não estiver proposto no Livro de Exercícios.

## 2ª lição

### COMIDA

#### DEBATE

- a) **Tipos de alimentos**

- Qual a importância da alimentação para o nosso corpo?
- Por que é importante comer carne, ovos, verduras e frutas?
- Vocês acham que comer muito é comer bem? Por quê?
- Quais os alimentos mais usados entre as pessoas que vocês conhecem?

**b) Aproveitamento de alimentos**

- Que alimentos vocês costumam comer crus? E cozidos?
- Vocês sabem que a água usada para cozinhar legumes, verduras e carne pode ser aproveitada? Como?
- Como vocês fazem para conservar os alimentos?

**c) Higiene na alimentação**

- Quais os cuidados que se deve ter com a alimentação?
- Que cuidados devemos ter com a água de beber? E com o leite?

**d) Saúde**

- A alimentação de crianças e velhos deve receber cuidados especiais? Por quê?
- Por que as pessoas devem ter horários regulares para comer?

**e) Produção e consumo**

- Que alimentos são produzidos na sua região?
- Vocês costumam comer frutas e verduras na época em que são colhidas? Quais as vantagens disso?
- Vocês têm horta?
- O que vocês plantam?
- Vocês plantam para comer ou para vender?

**OBSERVAÇÕES**

Para o estudo da família do **co**, proceda da seguinte forma:

- a) escrever a família: **ca, co, cu**;

b) observar que esta família é menor. Se algum aluno disser que existem **que** e **qui** (só que não sabe como é escrito), explique que os "pedaços" chamados **que** e **qui** são escritos de forma diferente, constituindo outra família, a ser aprendida mais tarde. Se ninguém levantar a questão, basta dizer que se trata de uma família menor.

**EXERCÍCIOS**

Além dos exercícios sugeridos na 1.ª lição, o alfabetizador poderá desenvolver outros tipos de exercícios:

- a) escreva uma palavra conhecida no quadro-de-giz;
- b) peça que todos a leiam;
- c) apague a palavra e peça aos alunos que a escrevam no caderno (é bom que o quadro de descoberta esteja à vista);
- d) proponha um jogo na classe para ver quem consegue formar mais palavras (na formação de palavras novas, os alunos poderão utilizar as sílabas aprendidas na primeira lição);
- e) faça uma lista de palavras já aprendidas e peça aos alunos que passem um traço embaixo de alguns "pedaços", conforme o alfabetizador achar necessário. Faça esse exercício com vários alunos.

No Livro de Exercícios introduziu-se o exercício de identificação de palavras iguais. É um exercício de discriminação visual. Para executá-lo, o aluno deve ler todas as palavras e, em seguida, unir com um traço as palavras iguais.

## 3ª lição

### RECORDAÇÃO

A terceira lição servirá para recordar e enriquecer o que foi aprendido até agora. São ne-

cessários, nesta fase, alguns exercícios, destinados à **fixação dos conhecimentos**. Sugerimos as seguintes atividades:

- coloque no quadro-de-giz, no alto, a palavra **tijolo** e peça aos alunos que a leiam;
- em seguida, peça aos alunos que leiam, no Livro de Leitura, as famílias dos "pedaços" que formam a palavra **tijolo** e coloque essas sílabas no quadro-de-giz, ordenadas como estão no livro;
- coloque, abaixo da palavra **tijolo**, a palavra **comida**, e peça aos alunos que leiam;
- peça aos alunos que leiam no livro, na segunda lição, as famílias dos "pedaços" que formam a palavra **comida**;
- à medida que os alunos forem falando, escreva no quadro-de-giz as sílabas da palavra **comida**, embaixo das sílabas da palavra **tijolo**, até formar um quadro como este:

<b>tijolo</b>
<b>comida</b>
ta te ti to tu
ja je ji jo ju
la le li lo lu
ca co cu
ma me mi mo mu
da de di do du
a e i o u

- peça aos alunos que leiam as sílabas do quadro, várias vezes, de forma alternada;
- chame vários alunos ao quadro-de-giz, para mostrarem e lerem as sílabas que formam a palavra **tijolo**;
- repete-se o processo com a palavra **comida**;
- o alfabetizador pode fazer alguns cartões com os "pedaços" das palavras. Em seguida, distribua os cartões entre os alunos e faça um jogo. Por exemplo: vamos formar a palavra **medida**; quem é o aluno que está com o cartão

do **me**? Quem é que está com o **di**? E o **da**? Peça aos alunos que venham para a frente da classe e formem a palavra. Se for possível, os alunos poderão fixar os cartões no flanelógrafo. Um deles pode escrever a palavra no quadro-de-giz para todos copiarem;

- no caso das palavras **Juca** e **Dito**, observe que, nos nomes de pessoas e de lugar, a primeira letra é grande e, às vezes, diferente da letra pequena, mas lê-se do mesmo jeito. Exemplo:

Dito  
Juca

#### OBSERVAÇÕES

Com esta lição, inicia-se a formação de frases. Explique que é necessário usar várias palavras para escrever aquilo que se pensa. É que uma palavra vem separada da outra. Aproveite para explicar a seus alunos que no final de todas as frases colocamos ponto final.

Nas primeiras lições sugerimos que os alunos formem frases oralmente com as palavras conhecidas. Caso o alfabetizador ache adequado, poderá ir escrevendo-as no quadro-de-giz. Na medida em que forem conhecendo maior número de famílias silábicas, poderão formular frases, escrevendo-as em seus cadernos.

#### EXERCÍCIOS

No Livro de Exercícios foram introduzidos mais dois tipos de exercícios.

No primeiro são apresentadas figuras de objetos cujos nomes já são conhecidos dos alunos. Devem escrever ao lado do desenho o nome da figura. Outros exercícios desse tipo podem ser feitos pelo alfabetizador, utilizando-se figuras recortadas de revistas e fixadas em cartões ou flanelógrafo, ou mesmo desenhando-as no quadro-de-giz. O alfabetizador pode explorar várias formas de realizar esse tipo de exercício.

O aluno pode:

- a) dizer oralmente o nome da figura e escrever no quadro-de-giz;
- b) observar a figura e escrever no caderno;
- c) dizer oralmente uma frase sobre a figura etc.

No segundo propõe-se a formação de palavras com as sílabas apresentadas. Esse exercício também pode ser realizado com cartões confeccionados pelo alfabetizador. Inicialmente é interessante selecionar sílabas que possibilitem a formação de grande número de palavras, pois isso estimula o aluno a trabalhar com o quadro de descoberta.

## 4ª lição

### REMÉDIO

#### DEBATE

- a) **Doença**
  - Por que as pessoas compram remédio?
  - Por que as pessoas ficam doentes?
  - Quais as doenças mais comuns na sua região?
  - O que essas doenças provocam nas pessoas?
  - Por que essas doenças são freqüentes no lugar onde vocês moram?
  - É fácil curar essas doenças?
- b) **Função do remédio**
  - Vocês tomam muito remédio?
  - Para que serve o remédio?
  - Que remédios vocês mais tomam: remédios feitos em casa, remédios receitados pelo médico ou receitados pelo farmacêutico?
  - Como organizar uma farmácia com ajuda da comunidade?
- c) **Saúde**
  - O que é necessário para as pessoas terem saúde?

– As crianças precisam de algum cuidado especial para terem saúde?

– Quais os meios de prevenir as doenças que vocês conhecem?

#### d) **Vacinação**

- O que é vacina?
- Já foi feita alguma campanha de vacinação no lugar onde vocês moram?
- Crianças precisam ser vacinadas? Por quê?

#### e) **Doença e trabalho**

- A doença prejudica o trabalho das pessoas? Por quê?
- Em que mais a doença atrapalha a vida das pessoas?

#### OBSERVAÇÕES

Pode ocorrer que os alunos formem palavras em que o som do erre (*r*) esteja no meio, entre vogais (barraco, arrimo), pois ainda não sabem que neste caso deverá haver dois erres (*rr*). Embora essa forma venha a ser aprendida com mais detalhes em outra lição (barriga), o alfabetizador poderá, desde já, ensinar a forma correta: escreva a palavra no quadro e explique que no meio da palavra, entre duas vogais (*a, e, i, o, u*), para manter o mesmo som devemos colocar dois erres e não um só, como em **remédio**. Alerta-os também que haverá uma palavra (barriga) em que este assunto será tratado.

#### EXERCÍCIOS

Os exercícios que aparecem no Livro de Exercícios são:

**Completar frases** – O aluno deverá completar a frase com qualquer uma das palavras apresentadas. Neste caso, todas as escolhas são corretas. O importante é que o aluno vá se familiarizando com a estrutura da frase. Esse tipo de exercício não precisa se prender ao Livro de Leitura. É um tipo simples, que o alfabetizador

pode usar com bastante frequência. A lista de palavras de onde ele vai tirar a palavra escolhida pode ser substituída por desenhos, objetos, recortes de revistas etc.

**Formar e copiar as palavras que têm a sílaba inicial comum** – O aluno deverá perceber que a sílaba inicial de cada palavra formada tem o mesmo som e grafia: **re**.

## 5ª lição

### SAPATO

#### DEBATE

- a) **Matéria-prima**
  - De que é feito o sapato?
  - De onde vem o couro para fazer sapatos?
  - Que mais pode ser feito com o couro?
- b) **Fabricação**
  - Onde é feito o sapato?
  - Depois de pronto, para onde vai o sapato?
- c) **Comercialização**
  - Onde vocês costumam comprar sapatos?
  - Quanto vocês costumam pagar por um par de sapatos? É caro ou barato?
- d) **Profissão**
  - O que o sapateiro faz?
- e) **Saúde**
  - Por que as pessoas devem usar sapatos?
  - Além de sapatos de couro, que outros sapatos as pessoas podem usar?
  - O que acontece se uma pessoa anda sempre descalça?
  - Quais as doenças que as pessoas podem pegar se andarem descalças?

#### OBSERVAÇÕES

Aqui também o aluno poderá formar pala-

avras em que o **s** tem o mesmo som que em **sapato**, mas aparece no meio da palavra, entre vogais, portanto, deve-se empregar dois esses (**ss**). Se isso acontecer, o alfabetizador deverá introduzir já a forma correta, alertando os alunos para a palavra **fossa**, que aparece pouco depois, quando essa forma será mais detalhada.

O uso da letra **s** com o som de **z** (no meio da palavra entre vogais – casa, vaso) será introduzido no estudo da palavra **limpeza**, relacionado ao uso do **z**, pois trata-se de duas maneiras de escrever o mesmo som.

#### EXERCÍCIOS

Além dos tipos de exercícios das lições anteriores, introduza os seguintes:

- a) formação de algumas palavras com **s** no começo;
- b) os alunos poderão sugerir palavras para os outros escreverem.

No Livro de Exercícios introduz-se um tipo de exercício semelhante ao da lição anterior. Consiste na formação e cópia de palavras que têm a sílaba final comum.

O aluno deverá perceber a identidade de som e de grafia nas sílabas finais das palavras que irá ler e copiar.

## 6ª lição

### BARRIGA

#### DEBATE

- a) **Sintoma de verminose**
  - Por que vocês acham que algumas crianças têm barriga grande?
  - Barriga grande é sinal de saúde?
  - Que doença costuma dar barriga grande?

- b) **Verminose**
- O que é verminose?
  - Quais as verminoses mais comuns?
  - Como se apanha verminose?
  - Como podemos saber se alguém está com verminose?
  - No lugar onde vocês moram existem muitas crianças com barriga grande? E adultos?
- c) **Transmissão**
- Como as verminoses são transmitidas?
  - Quais os seus efeitos?
  - Por que as crianças apanham muitas verminoses?
- d) **Prevenção**
- Vocês acham que é possível prevenir as verminoses?
  - Que tipo de cuidados com a alimentação são necessários para prevenir essas doenças?
  - A água também precisa ser cuidada? Como?
- e) **Tratamento**
- Como se trata a verminose?
  - Onde as pessoas podem conseguir remédios para verminose?

### OBSERVAÇÕES

Na separação das sílabas, os dois erres (rr) foram deixados juntos não só para facilitar a compreensão do aluno como também porque, a rigor, fazem parte de uma sílaba, somente. Quando eles já estiverem formando frases e precisarem separar sílabas no final da linha (bar-riga), esclareça que um r deve ficar junto com uma sílaba e o outro com a outra.

Lembre aos alunos que eles já conheceram este "pedaço" (sílaba) em **remédio**. Mas que no meio da palavra, entre duas vogais, para manter o som é preciso colocar **rr**. Faça com os alunos vários exercícios de formação de novas pa-

lavras que contenham **rr** e **r** (inicial) até que todos tenham aprendido bem as duas formas.

Mostrar aos alunos que a família do **ga** é menor, como a do **ca** que aprenderam em **comida**. Se algum aluno levantar o problema do **gue** (lembrar que existe a sílaba), diga-lhes que, como se escreve diferente, irão aprendê-la em outra lição (foguete).

## 7ª lição

### FOSSA

#### DEBATE

- a) **Construção da fossa**
- No lugar onde vocês moram existe rede de esgotos?
  - Por que é importante construir fossa?
  - Como se constrói uma fossa?
  - No lugar onde vocês moram, como as pessoas fazem para construir uma fossa?
- b) **Higiene e Saúde**
- Onde se deve construir uma fossa: longe ou perto do poço? Por quê?
  - Quais os cuidados higiênicos que devemos ter com a fossa? Por quê?
  - Que doenças podemos apanhar numa fossa mal cuidada?
  - Além de usar a fossa, que outros cuidados devemos tomar para não pegar vermes?

### OBSERVAÇÕES

Na separação das sílabas, os dois esses (ss) foram deixados juntos não só para facilitar a compreensão do aluno como também porque, a rigor, fazem parte de uma sílaba, somente. Quando eles já estiverem formando frases e

Leitura (A bebida ajuda a saúde?), explique a função do ponto de interrogação. Explique de forma simples, dizendo que toda vez que queremos escrever uma pergunta usamos este sinal no fim da frase (?). Proponha que os alunos formulem e escrevam perguntas.

### EXERCÍCIOS

No Livro de Exercícios introduz-se um novo tipo de exercício. O aluno deve completar as frases com a palavra correta. Neste caso o aluno deve fazer uma escolha em função da compreensão da frase como um todo. Exercícios semelhantes a esse devem ser propostos frequentemente pelo alfabetizador, pois treinam o aluno a expressar, de forma clara, seu pensamento por escrito.

## 10ª lição

### FUTEBOL

#### DEBATE

- O futebol**
  - Vocês entendem de futebol?
  - Para que time vocês torcem? Por quê?
- A prática do futebol**
  - No lugar onde vocês moram as pessoas costumam jogar futebol? Onde?
  - Vocês costumam jogar futebol?
- O esporte e a saúde**
  - Que esportes vocês conhecem?
  - O esporte é importante para as pessoas? Por quê?
  - Além de ser um exercício físico, o que mais o esporte nos dá?
- O time de futebol: uma equipe organizada**
  - Todos os jogadores de um time têm a mesma função?
  - Os jogadores precisam se organizar e seguir

- algumas regras durante o jogo? Por quê?
- A necessidade de organização em outras situações de vida**
    - É só no futebol que as pessoas precisam se organizar e seguir regras para conseguir o que querem? Por quê?
    - Em que outras situações da vida das pessoas acontece a mesma coisa?

#### OBSERVAÇÕES

Chame atenção para o uso do l, como no caso de **futebol**. A seqüência **al, el, il, ol, ul** ajudará o alfabetizador neste ponto.

Na parte de escrita do **quadro de descoberta** e realização de exercícios, recomendamos:

- vários exercícios para a aprendizagem da função do l depois da vogal, como no caso de **futebol**;
- solicitar aos alunos a formação de palavras com as sílabas **al, el, il, ol, ul**, tais como: alto, papel.

#### EXERCÍCIOS

O exercício de ordenar palavras para formar frases, apresentado no Livro de Exercícios, permite ao aluno perceber que as palavras só transmitem uma idéia, um pensamento, se estiverem corretamente ordenadas. Sugerimos que, inicialmente, você proponha exercícios semelhantes no quadro-de-giz. Depois que os alunos tiverem treinado bastante e aprendido, eles podem propor exercícios para serem resolvidos pela classe.

## 11ª lição

### CIRCO

#### DEBATE

- O circo**

- O que fazem os artistas de circo?
  - De que vocês mais gostam no circo?
  - Que materiais são usados para armar um circo?
- b) **O circo como diversão**
- Circo é diversão? Por quê?
  - Que outros tipos de diversão vocês conhecem?
  - De qual vocês gostam mais?
- c) **O circo e outros meios de diversão**
- De que vocês gostam mais: circo, rádio ou televisão? Por quê?

### OBSERVAÇÕES

1) Explicar que a família **ce** e **ci** é menor. Mais tarde, na realização dos exercícios escritos, mostrar que o mesmo som **ce** e **ci**, com final **a**, **o**, **u**, tem de ser escrito de outra forma (com **ç**), que eles já aprenderam em **cachaça**. Mostre ainda, através de exemplos, que **ce** e **ci** têm o mesmo som **se** e **si** já aprendidos em **sapato**. Há palavras que são escritas com **ce** e **ci** e outras com **se** e **si**, embora estas sílabas tenham o mesmo som. Porém não precisa dar regras; a prática da leitura e da escrita é que lhes dá possibilidade de aprender o emprego das duas formas.

2) Explicar o valor do **r** em **cir**, tomando por base a seqüência das vogais (**ar**, **er**, **ir**, **or**, **ur**). Poderão ser feitos vários exercícios para facilitar a aprendizagem deste uso da letra **r**. Por exemplo: copiar palavras e frases, completar e formar palavras que contenham sílabas com o **r** depois de vogal etc.

### EXERCÍCIOS

No Livro de Exercícios são apresentadas frases para os alunos completarem livremente. Os alunos deverão completar as frases com as palavras que desejarem ou acharem adequadas. Sendo assim, é provável que surjam frases diferentes umas das outras. Com a prática adquiri-

da nos exercícios das lições anteriores, os alunos provavelmente já serão capazes de elaborar frases com sentido lógico.

## 12ª lição

### MÁQUINA

#### DEBATE

- a) **Máquinas**
- Para que servem as máquinas?
  - Que tipos de máquinas vocês conhecem?
  - Existem diferenças entre um objeto feito na máquina e um feito à mão? Quais?
  - Vocês acham que as máquinas ajudam ou atrapalham o homem? Por quê?
- b) **Tipos de máquinas**
- Quais as máquinas mais simples que vocês conhecem? E as mais complicadas?
  - Que tipos de máquinas são mais usadas no campo? E na cidade? Por quê?
  - Existem fábricas na sua região? De quê?
- c) **Utilidades da máquina**
- Vocês usam alguma máquina no seu trabalho? Qual?
  - Vocês conhecem outras máquinas que ajudam as pessoas no seu trabalho?
  - E máquinas que ajudam nos trabalhos de casa?

#### OBSERVAÇÕES

A aprendizagem da sílaba **qui** pode trazer alguma dificuldade. É uma família menor e, além disso, o **u** não é pronunciado. Nesta sílaba, as letras **q** e **u**, juntas, produzem um som específico (de **ca**). Se houver alguma dúvida, o alfabetizador pode explicar que, neste caso, o **u** não deve ser pronunciado, e a vogal que dá à consoante um som específico é o **i** (em **qui**) e o **e** (em **que**).



## EXERCÍCIOS

No Livro de Exercícios aparece pela primeira vez uma pergunta que o aluno deve responder por escrito. Como todo o treino que o aluno já teve em responder perguntas foi feito oralmente, no Livro de Exercícios a resposta da pergunta já é sugerida ao aluno, para evitar que ocorram erros.

# 13ª lição

## RECORDAÇÃO

### OBSERVAÇÕES

No Livro de Leitura sugere-se a formação de frases que apresentem continuidade, compondo pequenos textos ou histórias. Também no "Roteiro de Orientações ao Alfabetizador", encontram-se vários exercícios que podem ser propostos com essa finalidade.

No Livro de Exercícios é introduzida uma pergunta sem indicação de resposta. Neste caso, a resposta é livre e visa a desenvolver nos alunos a capacidade de expressar-se por escrito. O alfabetizador deve orientá-los para que as respostas sejam lógicas e claras. Os alunos podem apresentar dificuldade em escrever palavras que ainda não aprenderam; neste caso, o alfabetizador deve auxiliá-los.

# 14ª lição

## DINHEIRO

### DEBATE

#### a) Dinheiro

- Para que serve o dinheiro?

- Uma pessoa consegue viver sem dinheiro?

#### b) Renda familiar

- No que vocês trabalham?
- Quantas pessoas da sua família trabalham?
- Quanto vocês ganham, juntos, por mês?

#### c) Despesas mensais

- Quais as suas despesas mensais com a casa, a comida e as roupas?
- Vocês pagam condução para ir trabalhar? Quanto por mês?
- Vocês gastam dinheiro com diversão? Quanto?
- Vocês compram a prestação? Vocês acham que isso é bom? Por quê?

#### d) Poupança

- Vocês conseguem economizar algum dinheiro por mês?
- As pessoas que vocês conhecem conseguem economizar? Por quê?

### OBSERVAÇÕES

Esta lição introduz a sílaba **nhe** e mais a letra **r**, entre vogais, no meio da palavra. Recomendamos ao alfabetizador que siga o esquema das lições anteriores. No caso da palavra **dinheiro**, à sílaba **nhe** acrescenta-se a letra **i**, já conhecida de todos. Tanto nas atividades de leitura, como depois nas de escrita, o alfabetizador pode pedir aos alunos que formem palavras que contenham ditongos **ei**, **ai**, **oi** etc. (sem precisar dizer o nome) e hiatos (**saúde**, **viagem**). Explique que a forma de escrever ditongos e hiatos é a mesma, mas a diferença entre eles está na forma de falar. Enquanto no ditongo a vogal acrescentada passa a fazer parte da sílaba e é pronunciada de uma só vez — **di-nhei-ro** —, no hiato, a vogal passa a formar uma sílaba diferente — **sa-ú-de**. Convém relacionar o emprego do **r** nesta palavra, assim como a forma de pronunciá-lo, com palavras formadas a partir das lições **Remédio** e **Barriga**, em que o **r** entre vo-

gais e os dois erres representam um som diferente; exemplo: careta, carreta. Através do maior número de exemplos possíveis, leve os alunos a compreender os dois sons e a forma de escrevê-los, até que percebam claramente as diferenças.

## EXERCÍCIOS

No Livro de Exercícios é introduzida, de forma sistemática, a regra geral de formação do feminino do substantivo. O alfabetizador pode propor variações, como por exemplo: apresentar uma lista de palavras no masculino e solicitar aos alunos, o feminino. Pode propor também que o trabalho seja feito em grupos.

## 15ª lição

### VIAGEM

#### DEBATE

- a) **Viagem**
  - Para que as pessoas viajam?
  - Vocês conhecem pessoas que viajam para trabalhar ou para tratar da saúde?
  - Vocês costumam viajar de quê?
- b) **Meios de transporte**
  - Qual o meio de transporte mais usado na sua região?
  - Na sua região as estradas são de terra ou de asfalto?
- c) **Profissão**
  - O que vocês acham da vida de motorista? E da vida da família do motorista?

#### OBSERVAÇÕES

Explique que **ge** e **gi** formam uma família menor.

Na realização de exercícios escritos, lembre aos alunos que eles já conhecem sílabas que têm o som igual ao desses dois “pedaços” aprendidos nesta lição. São o **je** e **ji**, da família do **ja**, **je**, **ji**, **jo**, **ju**, aprendida na palavra **tijolo**. Diga-lhes que algumas palavras são escritas com **je** e **ji** e outras com **ge** e **gi**. A melhor maneira de aprender essas diferenças é por meio da realização de exercícios de leitura e escrita de palavras que empregam **ge** e **gi**, **je** e **ji** e da comparação das duas grafias.

Proponha vários exercícios com palavras terminadas por **uma vogal seguida da letra m**, como **viagem**, por exemplo.

## 16ª lição

### PROFESSORA

#### DEBATE

- a) **A professora**
  - O que vocês acham do trabalho da professora?
  - O que vocês acham que uma professora deve fazer para os alunos aprenderem melhor?
- b) **O curso**
  - O que vocês já aprenderam?
  - O que vocês acham do nosso curso?
  - Do que vocês não estão gostando no nosso curso?
- c) **Utilidades do curso**
  - O que vocês já aprenderam está sendo útil para vocês?
  - O que vocês gostariam de aprender?
- d) **Participação em classe**
  - Vocês gostam de participar das conversas na aula?
  - Vocês acham importante fazer perguntas durante a aula? Por quê?
  - Vocês conversam com outras pessoas sobre o que estão aprendendo?

e) **A importância da Educação**

- Quando vocês eram crianças, as pessoas tinham facilidade para estudar?
- Vocês acham que hoje em dia o estudo é mais necessário do que antigamente? Por que isso acontece?
- Vocês têm filhos na escola?
- Vocês acham importante seus filhos estudarem? Por quê?
- Além de seus filhos, outras pessoas de suas famílias estão estudando?

**OBSERVAÇÕES**

Proceda como nas lições anteriores e realize vários exercícios para a aprendizagem da família das sílabas **pra, pre, pri, pro, pru**, tanto no momento da leitura quanto no da escrita.

No momento da **formação de palavras**, mostre os vários casos em que o **r** aparece entre uma consoante e uma vogal, dando-lhes um som específico: **pra, bra, gra, fra, cra**. A aprendizagem será bastante facilitada se for feita com grande número de exercícios escritos, formação de palavras, cópias e leituras.

Embora o uso dos dois esses (**ss**) já tenha sido aprendido (**fossa**), esta é a oportunidade para o professor retomar o assunto. Relacione, através de exemplos, o uso do **ss** no meio da palavra entre vogais, com o **s** inicial (**sapato**) e com o **ç** (**cachaça**). A formação de muitas palavras e frases, além da realização de cópia de palavras conhecidas, permitirá que os alunos percebam melhor a aplicação destas formas gráficas (**s, ss, ç**).

## 17ª lição

### ENXADA

**DEBATE**

a) **Instrumentos de trabalho na lavoura**

- Para que serve a enxada?
- Quais as outras ferramentas usadas para trabalhar na lavoura? Para que elas servem?
- Quais as máquinas usadas na lavoura? Por que são usadas?

b) **O trabalho no campo e na cidade**

- Quais de vocês nasceram no campo?
- E na cidade?
- Quais de vocês trabalham no campo? E na cidade?
- O que vocês acham de seu trabalho?
- Quais as desvantagens e as vantagens de trabalhar no campo? E na cidade?

c) **Produtos do campo e da cidade**

- O que a lavoura da sua região produz?
- Para onde vão os produtos da lavoura?
- O que é produzido no campo? E na cidade?
- Quais das duas produções é mais importante? Por quê?

d) **Vida no campo e na cidade**

- É mais fácil criar os filhos no campo ou na cidade?
- Onde a vida é mais saudável: no campo ou na cidade?

**OBSERVAÇÕES**

A letra **x** é usada com várias pronúncias: **fi-xo, ex-ato**, que os alunos aprenderão mais tarde. Nesta lição, o **x** é usado com o mesmo som do **ch**, como na palavra **cachaça**, já conhecida. Aproveite para explicar que existem palavras escritas com **ch** (**cachaça**), e existem outras que empregam o **x**, embora com o mesmo som. O alfabetizador poderá também fazer vários exercícios de formação de palavras, cópias etc., mostrando as que se escrevem com **x** e com **ch** (**chita - xícara - achar - mexer**).

Proponha exercícios com a utilização do **em** (**am, em, im, om, um**) e **en** (**an, en, in, on, un**), mostrando que a família do **em**, com este som, só é usada no fim de palavras ou no meio, antes de **p** e **b**. Exemplo: **ombro, viagem**.

zes o exercício de leitura, de modo a mostrar os vários empregos do esse (s) após as vogais: no início e no meio das palavras (**escola**, **posto**); no fim, sem alterar o número (um **lápiz** ou dois **lápiz**); no fim, passando a palavra para o plural (uma **hora**, duas **horas**; um **vestido**, dois **vestidos**).

A introdução do s depois de vogal, nesta lição, dá oportunidade para os alunos representarem palavras no plural. De forma natural, foram introduzidas no Livro de Leitura algumas palavras no plural. O alfabetizador pode aproveitar essas palavras e outras que a classe formar para chegar à regra mais geral de formação do plural, que é a de acrescentar a letra s ao final da palavra.

### EXERCÍCIOS

A fixação do plural é apresentada visualmente (através de desenhos) no Livro de Exercícios. Exercícios semelhantes aos propostos para a formação do feminino podem ser utilizados para a formação do plural.

## 20ª lição

### LIMPEZA

#### DEBATE

- Limpeza e alimentação**
  - Por que é necessário lavar a louça todo dia?
  - Quais os cuidados de limpeza que devemos ter com a comida?
- Higiene da casa e do corpo**
  - Que tipos de cuidados devemos ter com a casa?
  - Por que devemos ter cuidados de limpeza com nosso corpo?
  - Quais são esses cuidados?

20

#### c) **Higiene e Saúde**

- Que doenças podemos evitar por meio da limpeza?
- A criança pequena precisa de cuidados especiais de limpeza? Por quê? Quais são esses cuidados?

#### d) **Trabalho doméstico**

- Na casa de vocês os trabalhos costumam ser divididos? Quem faz o quê?

### OBSERVAÇÕES

Realize exercícios com o uso do m no meio da palavra, antes do p e b.

Compare as palavras anteriores com as que têm o mesmo som mas são escritas com n: **entender**, **enxada**.

Provavelmente, no momento de formação das palavras, os alunos escreverão com z as palavras que devem ser escritas com s, pois o s, no meio da palavra, entre vogais, tem o mesmo som de z (casa, vaso, mesa). Explique que há palavras que têm sílabas com o mesmo som, mas são escritas de forma diferente. Selecione uma série de palavras escritas com z e outras com s e realize muitos exercícios de fixação.

## 21ª lição

### FOGUETE

#### DEBATE

- O foguete**
  - Vocês sabem o que é um foguete?
  - O foguete é uma máquina? Para que serve?
- Conquista espacial**
  - Vocês acham importante o homem conhecer o espaço?
- A influência da Lua na Terra**

- Vocês se lembram de quando o homem foi à Lua?
- Vocês acharam isso importante? Por quê?
- A Lua tem influência sobre a lavoura? De que modo?
- E sobre a criação de animais?
- E sobre o mar?
- E na vida das pessoas?

#### OBSERVAÇÕES

Mostre aos alunos que a família **gue, gui** é menor que as outras.

Como no caso das sílabas **que** e **qui**, nas sílabas **gue** e **gui** o **u** é mudo, isto é, não deve ser pronunciado. O **u** é acrescentado ao **g** para conseguir-se o som **gue**; caso contrário, o som seria outro (de **ge = je**). O alfabetizador pode simplesmente explicar que, neste caso, o **u** não deve ser pronunciado.

## 22ª lição

### PLÁSTICO

#### DEBATE

- a) **O plástico**
  - Vocês sabiam que o plástico é tirado do petróleo?
- b) **Utilidades do plástico**
  - Vocês têm objetos de plástico em casa? Quais?
  - O plástico pode ser usado para fabricar instrumentos de trabalho? Quais?
  - O plástico é usado nas roupas e nos sapatos das pessoas?
  - O plástico substitui muitos materiais, como o couro, a borracha, a madeira, o vidro, a cerâmica, o alumínio, o papel etc. Vocês co-

nhecem objetos que antes eram feitos com esses materiais e agora são feitos de plástico? Quais?

#### c) **Vantagens e desvantagens do plástico**

- Quais as vantagens dos objetos feitos de plástico?
- E as desvantagens?
- Um objeto de plástico costuma ser mais caro ou mais barato que os objetos de borracha, vidro, madeira, alumínio etc.? Vocês sabem por quê?

#### d) **Fabricação do plástico**

- Existe alguma fábrica de objetos de plástico na sua região? O que ela fabrica?

#### OBSERVAÇÕES

Além dos procedimentos recomendados em lições anteriores, realize vários exercícios para a aprendizagem da família da sílaba **pla**. No exercício de **formação de palavras** mostre a possibilidade do uso do **l** entre consoante e vogal, para obter outros sons: **pla, cla, fla, bla, gla**. O aluno não deve decorar as sílabas, mas aprender a sua forma e aplicação em palavras.

#### EXERCÍCIOS

As perguntas propostas no Livro de Exercícios devem dar oportunidade à formação de frases e de pequenos textos por parte dos alunos. Cabe ao alfabetizador orientá-los e estimulá-los nesse sentido.

## 23ª lição

### UNIÃO

#### DEBATE

- a) **União**
  - Um homem sozinho conseguiria levantar um fardo grande? Por quê?

- Vocês conhecem o ditado: “a união faz a força”?
- Por que “a união faz a força”?
- b) **Trabalho individual e trabalho em grupo**
  - Vocês trabalham sozinhos ou em grupo?
  - Que tipo de trabalho vocês acham melhor fazer sozinho?
  - Que tipo de trabalho vocês acham melhor fazer em grupo?
  - Quais as vantagens de trabalhar em grupo?
- c) **A atividade em grupo na família e na diversão**
  - A união é importante só para trabalhar?
  - Na família de vocês as pessoas se unem para fazer as coisas? O que, por exemplo?
  - Vocês costumam se divertir em grupo? O que vocês fazem?
- d) **Mutirão**
  - Vocês já participaram de algum mutirão? Para quê?
  - O mutirão ajuda as pessoas? Como?

#### OBSERVAÇÕES

Através de exercícios **explique a função do til(-)**: união, portão, canecão, mãe, irmã.

Foram colocados nesta lição mais exemplos de singular e plural: das palavras terminadas em **ão, ãe, ã**.

Proponha exercícios de plural de palavras terminadas em **ão**.

## 24ª lição

### TRABALHO

#### DEBATE

- a) **O trabalho**
  - O trabalho é importante para as pessoas? Por quê?

#### b) **O trabalho na região**

- Quais os tipos de trabalho mais comuns no lugar onde vocês moram?
- No lugar onde vocês moram é fácil encontrar trabalho? Por quê?

#### c) **Profissão**

- Vocês acham importante ter uma profissão hoje em dia? Por quê?
- Qual é a sua profissão?
- Vocês gostam do que fazem?
- Vocês já tiveram outras profissões? Quais?
- Algum de vocês tem vontade de mudar de profissão? Por quê?
- O que uma pessoa deve fazer para aprender um ofício?

#### d) **Tipo de trabalho**

- Vocês trabalham por conta própria ou são empregados? Onde?
- Quais as vantagens de trabalhar por conta própria?
- Quais as vantagens de ser empregado?

#### e) **Previdência Social**

- A pessoa que trabalha por conta própria deve pagar à Previdência Social? Por quê?
- O que uma pessoa deve fazer para se inscrever na Previdência Social?
- A Previdência Social atende só ao trabalhador ou atende também à família dele?

#### OBSERVAÇÕES

Exercite o uso do **lh** através da formação de palavras, cópias e leitura.

## 25ª lição

### RECORDAÇÃO

#### EXERCÍCIOS

Nesta lição, no Livro de Exercícios, introduziu-se a formação do feminino flexionado, isto

é, uma forma para o masculino (exemplo: **homem**) e outra para o feminino (exemplo: **mulher**). Outros exercícios semelhantes podem ser feitos em classe com a colaboração dos alunos.

## 26ª lição

### A ESCOLA

A partir desta lição são apresentados, tanto no Livro de Leitura como no Livro de Exercícios, pequenos textos. Para a exploração dos textos do Livro de Exercícios foram colocadas algumas perguntas que podem ser discutidas pela classe. As sugestões para discussão dos textos do Livro de Leitura estão neste guia.

#### LEITURA

O alfabetizador pode apresentar um cartaz ou fotografia que represente uma escola.

**Antes da classe iniciar a leitura do texto,** escreva as palavras novas no quadro-de-giz. Se a classe não conhecer alguma palavra, diga o seu significado. Faça exercícios para que todos fixem a maneira de escrever e pronunciar essas palavras.

O alfabetizador deve pedir aos alunos que leiam o texto em silêncio, "cada um para si". Quando todos tiverem terminado, esclareça as dúvidas que aparecerem. Em seguida, faça perguntas para ver se os alunos entenderam o que o texto diz.

**Leitura em voz alta.** Como se trata do primeiro texto mais longo, o alfabetizador poderá ler em voz alta para a classe aprender melhor as pausas e a entonação. Nos textos seguintes, não será necessário ler antes dos alunos; se as palavras novas e difíceis tiverem sido bem estudadas antes, os alunos já poderão iniciar a leitura sem o modelo do alfabetizador.

Em seguida, o alfabetizador pede a cada alu-

no que leia um trecho em voz alta, enquanto os outros vão acompanhando em silêncio. Quando houver algum erro, o alfabetizador pedirá a um aluno que faça a correção.

Não chame os alunos por ordem de chamada ou por ordem de lugar. Também não peça a um aluno que continue a leitura de onde o outro parou. Isso tornaria a aula monótona. Peça aos alunos que leiam o trecho que eles acharam mais interessante, ou o trecho mais bonito, ou o primeiro parágrafo, ou o último parágrafo etc.

#### COMENTÁRIO DO TEXTO

Depois que o texto for bem lido e entendido, faça um comentário com a classe sobre o assunto:

- Que tipo de coisas já aprenderam conversando? E trabalhando? E ouvindo rádio?
- O que as pessoas aprendem na escola?
- Essas coisas são importantes? Por quê?
- Dêem exemplos de situações em que é preciso:

- saber ler;
- saber escrever;
- saber fazer contas.

- O que vocês mais gostaram de aprender na escola?
- O que vocês menos gostaram de aprender na escola?

#### OBSERVAÇÕES

Os alunos poderão escrever, em poucas palavras, como foi o debate sobre a escola. Nesta e em todas as outras redações que forem feitas, o alfabetizador deve orientar os alunos para que expressem o seu pensamento de modo claro, cuidando para que as redações tenham começo, desenvolvimento e fim, e que a pontuação seja usada corretamente.

Proponha exercícios de fixação e aprendizagem do emprego do **s**, depois de consoante, no meio da palavra (**pensar, conversar**). Os exercí-

cios devem aparecer antes da recapitulação de vários empregos da letra s, como nos exemplos seguintes: sapato; passo; casa; escola; hospital; meninos.

## 27ª lição

### A SAÚDE

#### COMENTÁRIO DO TEXTO

- Por que as pessoas que têm vermes ficam pálidas, barrigudas e com fraqueza?
- Por que a higiene é importante para evitar os vermes?
- Por que usar sapatos é bom para não pegar vermes?
- Que outros cuidados a pessoa deve tomar para não pegar vermes?
- Quais as doenças mais comuns no lugar onde vocês moram?
- O que é ter saúde?
- Por que é importante ter saúde?

#### OBSERVAÇÕES

Recordação dos vários sons de r e aprendizagem do r depois de consoante; ex: honra, genro. Recordar as lições Remédio, Barriga, Circo, Professora. Peça para formarem palavras que contenham essas dificuldades. Em seguida, faça a correção.

Faça exercícios de passar palavras e frases para o plural.

## 28ª lição

### A DIVERSÃO

#### COMENTÁRIO DO TEXTO

- Quais as coisas que o povo gosta mais de fazer para se divertir?
- Quais os esportes mais populares no Brasil? E as festas?
- Das festas e danças de que o livro fala, quais as que vocês conhecem? De quais vocês gostam mais?
- Por que as pessoas precisam se divertir?
- O que acontece se uma pessoa fica muito tempo sem descansar a cabeça?
- Como as pessoas descansam o corpo?
- Como vocês costumam se divertir?
- Vocês costumam se reunir com seus vizinhos e amigos para se divertir e conversar? Vocês gostam de fazer isso? Por quê?

#### OBSERVAÇÕES

Através da palavra **quadri**ha, explique a família do **qua**, que tem dois "pedaços": **qua** e **quo**. O **qua** é mais usado do que o **quo**. Por exemplo: **quando**, **quarenta**, **quaresma** etc. O **quo** aparece raramente, por isso os alunos não precisarão formar palavras com essa sílaba. É importante também ressaltar a diferença entre **qua** e **quo**, onde o **u** é pronunciado, e **que** e **quí**, onde o **u** é mudo.

Alguns alunos talvez confundam a família do **qua** com a família do **ca**. Nesse caso, o alfabetizador deve mostrar **qua**, apesar de serem sons mais ou menos parecidos, na realidade são bastante diferentes. Comparar, por exemplo, as palavras **quadri**ha e **caderno**, dando ênfase à pronúncia da primeira sílaba de cada palavra.

Dar noções de conjugação de verbos e de concordância verbal. Não é preciso dar regra nenhuma. Faça apenas exercícios, usando as formas mais comuns de presente e passado dos verbos e nas pessoas mais comuns também: **eu, ele, nós, eles, tu,**



## 29ª lição

### ANÚNCIOS

#### COMENTÁRIO DO TEXTO

- Como é o trabalho:
  - do motorista?
  - do eletricitista?
  - do torneiro mecânico?
  - do serralheiro?
  - do vigilante?
- Por que é preciso ter documentos para conseguir emprego?
- Como se faz para tirar cada um desses documentos?
- As pessoas da sua família têm documentos?
- As crianças de sua família são registradas?
- Por que é importante registrar as crianças logo que nascem?

Explique como se faz um anúncio no jornal e para que ele serve. Promova um debate que mostre a importância do jornal e dos outros meios de comunicação para aquisição de conhecimentos e informações sobre o que ocorre na região, no estado e no país. O debate deve se referir a condições de trabalho e à importância da formação profissional.

#### EXERCÍCIOS

No Livro de Exercícios são apresentados modelos, para serem preenchidos pelos alunos, de recibos, formulários e envelopes de cartas. A orientação de como preenchê-los cabe ao alfabetizador. Além disso, sugerimos que sejam criadas, em classe, situações (dramatizações) que levem os alunos a escrever, por exemplo, um recibo. Sugestão: um aluno representa uma pessoa que procura alguém para consertar o

poço de sua casa. O outro vai fazer o serviço. Combinam que o pagamento será feito em duas vezes. Quem contratou o serviço deve fazer um recibo, que será preenchido por quem vai fazer o serviço. Outras sugestões para dramatização podem ser dadas pelos alunos.

## 30ª lição

### O BILHETE

#### COMENTÁRIO DO TEXTO

Converse com os alunos sobre a utilidade de um bilhete e oriente-os sobre como escrevê-lo. O bilhete é geralmente curto, tratando de apenas um assunto. É usado quando não há possibilidade de encontrar a pessoa com quem se deseja falar e serve para transmitir recados rápidos, que não necessitem de muitas explicações: encomendas, convites, notícias curtas, respostas a outros bilhetes etc.

Todo bilhete deve ter data, nome do destinatário e nome de quem o escreveu.

## 31ª lição

### A CARTA

#### COMENTÁRIO DO TEXTO

Converse com a classe sobre a utilidade da carta, comparando-a com o bilhete, e oriente seus alunos sobre como escrevê-la.

A carta é um meio de entrar em contato com pessoas distantes, que não vemos com frequência. Ela pode tratar dos mesmos assuntos

que o bilhete, mas em geral é mais longa, pois desenvolve mais os assuntos. Assim, uma carta dá e pede notícias, comenta fatos acontecidos, transmite sentimentos e pensamentos e é mais ou menos formal, segundo o grau de intimidade que exista entre os correspondentes.

Mais do que no bilhete, na carta é importante colocar o nome do lugar onde está a pessoa que escreve, a data, o nome do destinatário e o nome ou assinatura de quem escreve. Geralmente as pessoas, além desses dados, colocam uma "despedida": recomendações, abraços etc.

### EXERCÍCIOS

O Livro de Exercícios traz um modelo de preenchimento de envelope, frente e verso. O alfabetizador deve comentar com os alunos a importância de completar o envelope com letra clara e legível, com todos os dados referentes ao destinatário e ao remetente (nome, endereço, código de endereçamento postal (CEP), cidade, Estado), reservando espaço no alto, à direita, para o selo.

Já existem envelopes padronizados, com es-

paços previstos para todos esses dados. Se houver oportunidade, o alfabetizador deve levar um desses envelopes para a classe, mostrando aos alunos como preenchê-lo.

## 32ª lição

### O CHEQUE

#### COMENTÁRIO DO TEXTO

Converse com a classe sobre a utilidade do cheque e as vantagens de se ter uma conta no banco. Procure esclarecer o sentido de: saldo, depósito, movimento de conta.

#### OBSERVAÇÕES

O preenchimento de cheques, bem como o significado de palavras como **saldo**, **depósito** etc., são explicados no "Roteiro de Orientações ao Alfabetizador".

## ANEXO C - Documento Base do MOBRAL

