

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

VANISE DOS SANTOS GOMES

**ENSAIOS PARA ALÉM DA REPRESENTAÇÃO:
PALAVRAS E ROSTOS DE PESSOAS ANALFABETAS**

**PORTO ALEGRE
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G633e	Gomes, Vanise dos Santos Ensaio para além da representação : palavras e rostos de sujeitos analfabetos / Vanise dos Santos Gomes — Porto Alegre, 2006. 237 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. PUCRS, 2006. Orientadora: Dra. Maria Emília Amaral Engers Co-orientador: Dr. Pergentino Stefano Pivatto 1. Analfabetos - Identidade. 2. Educação – Rio Grande do Sul. 3. Exclusão social. 4. Analfabetismo. I. Título. CDD: 370.98165
-------	--

Bibliotecário Responsável

Patrícia Leal Cechinatto
CRB 10/1202

VANISE DOS SANTOS GOMES

**ENSAIOS PARA ALÉM DA REPRESENTAÇÃO:
PALAVRAS E ROSTOS DE PESSOAS ANALFABETAS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Maria Emília Amaral Engers

Co-Orientador: Dr. Pergentino Stefano Pivatto (PUCRS)

PORTO ALEGRE
2007

VANISE DOS SANTOS GOMES

**ENSAIOS PARA ALÉM DA REPRESENTAÇÃO:
PALAVRAS E ROSTOS DE PESSOAS ANALFABETAS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 18 de janeiro de 2007.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Emília Amaral Engers (orientadora)

Prof. Dr. Gustavo Fishman (Arizona State University)

Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitoria (PUCRS)

Prof. Dr. Edgar Zanini Timm (IPA/RS)

Profa. Dra. Dóris Pires Vargas Bolsan (UFSM)

*Dedico este trabalho a
“dona Alzira” (in memoriam),
pessoa de muitos dizeres,
de várias palavras e
de muitos saberes.*

AGRADECIMENTOS

*Fere de leve a frase... E esquece... Nada
Convém que se repita...
Só em linguagem amorosa agrada
A mesma coisa cem mil vezes dita.*

Mario Quintana

Tentei produzir poesia, “ferir de leve a frase”. Mas, na verdade, acho que as feri demais e elas, então, não se fizeram melódicas. Resolvi, por isso, escrever uma prosa de agradecimento a esta gente amiga, que me é toda poesia.

Das trilhas que levam “doutorandos” a algum lugar, ficaram lembranças, vivências, pessoas. Lembranças de quando eu escrevia uma tese, e de quando uma tese também me escrevia; de quando percorria mundos materiais e simbólicos na busca do conhecimento profundo; de pessoas tão parecidas e também diferentes.

É para estas pessoas companheiras que quero dizer “muito obrigada”. Elas, que dedicaram também um tanto de si para que este trabalho de tese ganhasse forma, apoiando-me e ensinando-me que o limite do “possível” é dado pela importância que as coisas têm para cada pessoa.

Tenho um especial carinho por aqueles tantos momentos em que, sentada à sala da minha orientadora, conversávamos sobre objetivos e rumos do trabalho ou apenas dialogávamos sobre assuntos que a vontade solicitava. A esta profissional a quem tanto admiro, professora **Maria Emília Amaral Engers**, agradeço o abraço afetuoso, o sorriso acolhedor, a competência crítica, os olhares sempre minuciosos sobre meus escritos e, também, para além deles; olhares humanos, de uma profissional que muito me ensina o sentido da “competência afetiva”.

Ao professor filósofo **Pergentino Pivatto**, co-orientador deste trabalho, expresso minha gratidão por ter-me acolhido. Com especial carinho, lembro daqueles momentos em que o encontrava repleta de dúvidas e de questionamentos e que, antes de pisar nos rastros do pensamento de um outro, perguntava-me: “como estás?”.

Na Califórnia, também encontrei um “canto” de aconchego. Agradeço ao professor **Peter McLaren** por ter-me recebido de modo afetuoso e disponível e ter-me acompanhado durante um ano de estudos, possibilitando discussões sempre intensas ou, ainda, promovendo encontros em que conversar, rir e divertir-se eram parte, também, do ato de aprender.

Voltando para “cá”, novamente encontro pessoas cuja acolhida são características marcante. Lembro de **Edna**, a competente Secretária da Educação do município de São José do Norte, e dedico a ela também um especial agradecimento pela tão disponível forma como me recebeu em todos os momentos. Junto com **Venildo**, a quem também agradeço, percorremos caminhos nortenses onde a cultura daquele atraía o olhar a todos os instantes.

Aos participantes da pesquisa, **Ivana, Olga, Joaquim, Davi, Júlio e Catarina**, meu muito obrigada por terem-me ensinado a compreendê-los a partir de suas palavras, aberto a porta de seus lares e, com a hospitalidade tão característica do cidadão nortense, me recebido a mim para falarem de si. Foram minhas companhias e meus mestres.

Lembrando quem veio antes, agradeço a quem me ensinou a buscar sentidos para a vida baseados no amor e no respeito: minha mãe **Marilene Gomes** e meu pai **Edmar Gomes**, minhas grandes inspirações. Obrigada pela sempre presença, às vezes em falas, outras em silêncio compreensivo. Obrigada pelo abraço sem a palavra e também pela palavra com o abraço e por ensinarem-me a acreditar que sonhos não são românticas maneiras de projetar a vida: são, sim, verdadeiros projetos de chegar aonde se deseja estar. Não poderia deixar de agradecer, também, à tão minuciosa e competente correção que meu pai fez deste trabalho de tese.

A **Fábio Gomes**, meu irmão, um rapaz de alma leve e sorriso discreto e cativante, quero dizer, também, obrigada. As suas brincadeiras, sempre “na ponta da língua”, descontraídas e alegres, dão aquele “toque” especial a qualquer ambiente em que esteja. E eu, privilegiadamente, compartilho com ele momentos diversos, sabendo que tenho como irmão uma pessoa muito especial.

Lembro, também, aquela que me acolheu em pequena, de olhos para além. Aquela que vê o que a face, por vezes, quer esconder. Isto porque não vê só face... vê alma. A **Helena Cardoso**, minha tia e amiga, agradeço pelos diálogos carinhosos e por ter sido ponte para que eu conhecesse minha prima **Ana Paula Cardoso**, irmã de coração, a quem também dedico meu agradecimento.

Às amigas de alma, **Adriana e Vanessa**, presentes pela vibração da voz ou ainda pelo pensamento de carinho. Longe ou perto, são sempre lembradas, ainda que a “visita de amanhã” fique para depois diante dos tempos agitados de encerramento deste trabalho. A elas, também meu muito obrigada.

... E lá, ao lado do Oceano Pacífico, o pôr do sol pôde ser visto na companhia de quem também o admira. Compartilhar olhares deixa o que é visto ainda mais belo. **Mauro B.**, obrigada por todos aqueles momentos (tão bons momentos)... e também por estes. A cumplicidade faz tudo, sempre, ficar mais intenso.

DAS UTOPIAS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Mario Quintana - Espelho Mágico

RESUMO

A presente tese consiste no estudo junto a seis sujeitos analfabetos moradores do município de São José do Norte/RS e busca uma compreensão de tais sujeitos para além das representações sociais que os qualificam como inferiores. O estudo é caracterizado como qualitativo de cunho etnográfico com elementos, também, da auto-etnografia e utiliza-se da Análise Textual como metodologia de análise dos dados coletados. Tais dados constituem-se, principalmente, de observações registradas em diário de campo, dispendo-se, ainda, de entrevistas realizadas com os participantes da investigação. Inspirada em autores cujos estudos direcionam-se para a representação, identidade, alteridade e exclusão social, busco argumentar que o encontro com a alteridade é um caminho possível de ser construído a partir do acolhimento do outro, indo além de todas as representações que o definem como “analfabeto” e de tudo o que é, sobre o termo, suposto. Neste contexto, autores como Emmanuel Levinas, Etelvina Nunes, Carlos Skliar, entre outros, contribuem para analisar as ações e falas dos sujeitos da investigação, de modo a aproximar-me da compreensão de sua alteridade. Enfatizo que o acolhimento do outro analfabeto pressupõe uma abertura às palavras que são proferidas a partir dele próprio por meio de um processo de constante apresentação de seu ser. Não desprezo a importância do estudo sobre a constituição social de identidades e sua relação com as formas como somos representados socialmente e representamos a nós mesmos, mas argumento no sentido de mostrar que tal estudo não dá conta, sozinho, da compreensão dos sujeitos humanos. É preciso ir além, em um movimento de acolhida destes sujeitos a partir deles próprios. Dos dados analisados, emergiram as constatações de que os sujeitos investigados dizem-se para além dos modos como têm sido representados socialmente, no momento em que falam a respeito de aspectos de particulares de seu ser, desejos, perspectivas e histórias de vida. Deste modo, contam-se com palavras originais, muitas vezes desconsideradas em discursos que os pretendem representar como sujeitos “incultos”, “inferiores” e “incapazes de pensar criticamente a respeito de si e do meio social em que vivem”. Mesmo assim, mostro que tais discursos também estão presentes em suas falas e que influenciam na forma como pensam a si.

PALAVRAS-CHAVE: analfabetismo, identidade, representação, alteridade, exclusão social

ABSTRACT

The thesis hereby being presented is based on a study about six illiterate individuals who reside in the city of São José do Norte, in the southernmost state of Brazil, Rio Grande do Sul. It searches for an understanding of such individuals going beyond the social representations that depict them as inferiors. This study is characterized as qualitative with an ethnographic theme, and with auto-ethnography elements as well, utilizing Textual Analysis as a methodology of analysis of collected data. The data is mainly constituted by observations recorded in field notes, along with interviews with the investigated subjects. Inspired by authors whose studies are geared towards representation, identity, alterity and social exclusion, I make it as an argument that it is possible to build an understanding of alterity with the welcoming of the other, going past representations which define one as illiterate and all that such term entails. In this context, authors such as Emmanuel Levinas, Etelvina Nunes, Carlos Skliar among others contribute to the analysis of actions and talks of the subjects of investigation, in such a way that helps me with the understanding of their alterity. I emphasize that the welcoming of the illiterate other presupposes an opening in regards to listening to the words that are spoken by themselves by means of a process of constant presentation of one's being. I do not ignore the importance of the study about the social constitution of identities and their relation with the ways in which we are represented socially and how we represent ourselves, but I argue in the sense of showing that such study alone is not enough when it comes to the understanding of human subjects. It is necessary to go further, towards the welcoming of these subjects starting with themselves. The analysis of the data proves that the subjects being investigated view themselves in a way that is beyond of how they are represented socially, from the moment when they start talking about particulars of themselves, their desires, perspectives and histories of life. In this manner, they talk about themselves using original words that are not considered in discourses for these intend to represent them as "uncultured", "inferiors", and "incapable of thinking critically about themselves and the social means where they live". Nevertheless, I show that such discourses are also present in their talks and thus influence on the way they think about themselves.

KEY-WORDS: illiteracy, representation, identity, alterity, social exclusion

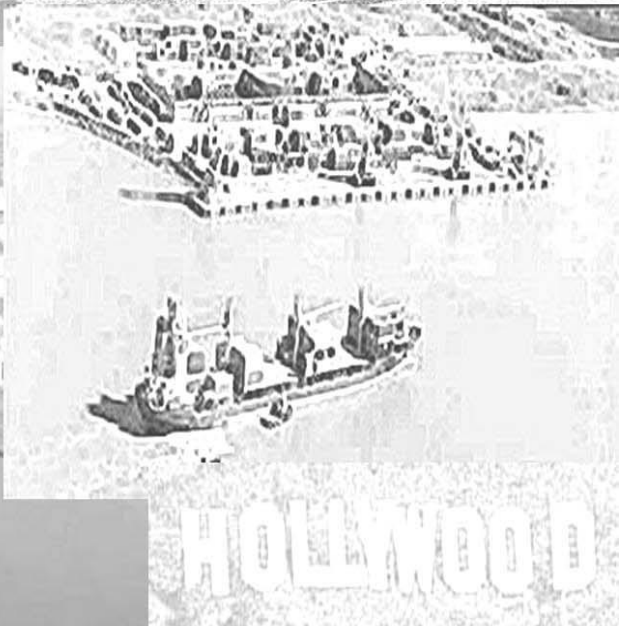
SUMÁRIO

RESUMO	IX
ABSTRACT	X
I- CONTANDO-ME	14
1.1- ... aquela casa na rua Buarque de Macedo	18
1.2- Vivências e olhares da pesquisadora: breves discussões sobre identidade, exclusão e alteridade	28
1.3- A cidade dos Anjos	46
II- MAPEANDO CAMINHOS	60
2.1- São José do Norte: algumas apresentações	61
2.2- Sobre percursos pensados	67
2.3- Especificações da pesquisa	71
III- INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: A POSSIBILIDADE DE REPENSAR O OUTRO	83
3.1- Sobre os outros que somos e os outros que nos tornamos	83
3.2- O outro analfabeto: imagens representativas possibilidades discursivas	103
IV- HISTÓRIAS, PESSOAS E DIZERES: O APRESENTAR INESGOTÁVEL DO SER	120
4.1- NOMES E SOBRENOMES: DIZENDO-SE PARA ALÉM DAS AUSÊNCIAS	126
4.1.1- Quando as portas abrem-se para a acolhida do outro	126
4.1.2- Caminhando por entre “ontens” e “hojes”	135
4.1.3- O desejo da descontinuidade: incentivo ao aprendizado dos filhos	166
4.2- O TRÂNSITO POR ENTRE MUNDOS DE LETRAS: ALFABETIZAR-SE PARA QUÊ?	173

4.3- DOS LABIRINTOS DO NÃO-APRENDER ÀS TRILHAS DO CONHECER.....	194
<i>4.3.1- A conjugação do verbo não-aprender.....</i>	<i>196</i>
<i>4.3.2- A pronúncia do verbo conhecer.....</i>	<i>215</i>
V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	231
VII- ANEXOS.....	236



Capítulo 1

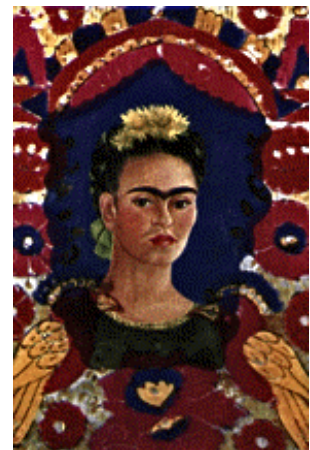


CAPÍTULO I

CONTANDO-ME

*Eu ando pelo mundo prestando atenção
em cores que eu não sei o nome
cores de almodóvar
cores de Frida kahlo, cores [...]*

(Esquadros, Adriana Calcanhoto)



Frida Kahlo- Auto-retrato "The Frame"

Interessante o ato de contar-nos. As imagens vão sendo projetadas na mente, incrivelmente detalhadas e coloridas. Mas, no trajeto pela busca de palavras adequadas para materializá-las, perde-se a fluidez e os detalhes amontoam-se em palavras iguais, ainda que, muitas vezes, bonitas e poéticas. Uma distância incrivelmente grande é a que separa o pensar do escrever o pensamento, não porque o “tempo” tradicional, aquele que o relógio é capaz de aprisionar, esparrama-se à minha frente, mas justamente porque pensar e escrever são atos que acontecem em campos diferentes: um, o pensar, é vivo por si, não precisa de palavra alguma,

apenas existe. Outro, o escrever, solicita a busca por palavras já inventadas e que dão nome às coisas, aos sentimentos; exige uma certa formatação e, aí, perdem-se significados que somente meu pensamento é capaz de produzir. Perde-se o único, o exclusivamente criativo.

Apesar disto, é possível tentar, conforme diz Fernando Pessoa, encostar as palavras aos pensamentos, ajustá-las aqui e ali, usá-las e solicitar delas o máximo de flexibilidade possível para, momentaneamente, ficarem ao meu dispor.

Pois estou aqui para dar nome aos meus trajetos, fazer um exercício que pretendo criativo de olhar para meu próprio processo de aprendizagem e encontrar palavras que mais se aproximem de seus sentidos. Quero contar sobre alguns caminhos onde pisei e sobre algumas companhias que fui encontrando por entre os lugares visitados.

Nem sempre sei o “nome das cores às quais presto atenção”, como expressa Adriana Calcanhoto, muito bem se apropriando de um jogo criativo de palavras. Sua poesia musical anuncia, para mim, “surpresa” diante do que parece ser já conhecido. Cores são sempre cores, sempre as mesmas e, ao mesmo tempo, com a possibilidade de serem diferentes por meio de suas combinações. Porém, não são somente cores. São também significados, dizem o que a alma sente e o que precisa ser comunicado aos olhos para que, então, chegue à alma de outrem.

“Cores de Frida Kahlo”. Cores intensamente presentes e que, assim, também ajudam a contar-nos, tal como a pintora mexicana fez em seus conhecidos auto-retratos. Tendo um espelho acima de sua cama, pendurado por sua mãe, Frida não apenas se olhava, mas também “pintava-se” em telas. “Eu pinto-me porque estou muitas vezes sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor”, disse. E pintando-se pôde, também, escolher maneiras como seria lembrada. Contou-se por entre cores e tintas com a originalidade de quem pinta sobre “o assunto de que mais entende”.

E eu conto-me por entre palavras esparramadas em um texto ora escrito em prosa, ora em prosa poética. Inspirada em Frida, faço-o por ser sobre mim mesma que melhor posso falar. O outro pode, também, tentar fazê-lo, mas sempre será por meio de palavras que não foram por mim sentidas antes de serem materializadas na escrita ou mesmo verbalizadas.

Quero contar sobre os porquês de minhas opções por leituras e estudos. Quero contar-me para, então, poder apresentar os momentos de partida deste estudo, pelo menos aqueles possíveis de serem apreendidos pela memória. E, apoiada na auto/etnografia, ao mesmo tempo em que estou escrevendo sobre meus trajetos, também vou informando minhas concepções sobre cultura, exclusão, analfabetismo, representação e alteridade.

Tenho a pretensão de conservar minha autenticidade enquanto pesquisadora, enquanto pessoa que dialoga com teóricos, enfrentando até mesmo brigas, lançando-se à “roda de conversas”, muitas vezes regadas a chimarrão, com o objetivo de que os debates surgidos possam contribuir para a construção de argumentos sempre alicerçados em bases sólidas, ainda que, talvez, provisórias.

Conto-me, hoje, com a fluidez de minhas experiências atuais. Chamo pessoas, escrevo sobre momentos, projeto o que “foi” e vejo, justamente através deste ato que ainda “está sendo” de um outro modo. O meu corpo começa a sentir a presença da memória. Os olhos distraem-se da tela do computador e encontram no que parece apenas vazio, um cenário passado; a respiração acelera em alguns momentos, a boca abre-se em um sorriso convidado a aparecer pela lembrança. É a alma espaçando-se.

Diz Morin (2002, p.109) que “a alma manifesta-se pelo olhar, pela emoção, pela emoção do rosto e, sobretudo, através de lágrimas e sorrisos. Pode exprimir-se em palavras, mas sua linguagem própria está além da linguagem da prosa, é a da poesia e a da música”. Sou da prosa, porém, mais íntima e é com ela que materializo meus pensamentos, por vezes solicitando à linguagem poética um quinhão de sua “simplicidade complexa” e beleza.

Escrevo e, ao escrever, conto-me, não através de uma mera “arrumação dos fatos”, como diria Nóvoa, mas investindo em uma construção (e reconstrução) dos itinerários passados, como que construindo uma espécie de memorial caracterizado como “[...] uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante quanto o que fica por fazer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar” (NOVOA, 2001).

São estes registros pelo menos aproximados do significado das vivências que opto por, aqui, registrar. Contar, como? Pois vou passeando pelos lugares materiais onde estive e estou, revivendo experiências e buscando aproximar-me de suas sempre ressignificações.

Por meio deste movimento, construo o primeiro capítulo da tese, apresentando-o em três momentos.

No primeiro, intitulado “... **aquela casa na rua Buarque de Macedo**”, vou tecendo minhas relações com o tema desta pesquisa por meio do resgate da história de dona Alzira, minha avó materna. Foi em conversas com minha mãe Marilene e com minha tia Helena que construí este momento, melhor compreendendo, assim, a história de dona Alzira, tantas vezes diluída no rótulo “analfabeta”. Também transito, brevemente, por entre contextos escolares passados, quando eu freqüentava a sala de aula da primeira série.

No segundo momento deste capítulo, “**Vivências e olhares da pesquisadora: breves discussões sobre identidade, exclusão e alteridade**”, vou “passeando” por entre lugares materiais e explorando contextos culturais em que estive e estou presente. Partindo de minhas vivências, vou “conversando” com teóricos e pensando a respeito das principais temáticas envolvidas neste trabalho. Em um contexto em que busco olhares que aproximem estudos com as vivências a que estão vinculados, piso nas ruas de São José do Norte e de Porto Alegre. Busco, assim, elucidar alguns dos modos como vivencio os conceitos com que hoje me proponho a trabalhar.

Denominei “**A Cidade dos Anjos**”, o último momento aqui escrito, quando me remeto às situações e aprendizados vivenciados quando em Los Angeles para realização do estágio de doutorado em educação.

Vou, então, catando palavras, juntando-as para, enfim, escrever-me, numa constante reescrita.

... aquela casa na rua Buarque de Macedo

Rio Grande é uma cidade portuária, logo ali no extremo sul do Rio Grande do Sul. Suas ruas contam minha infância e adolescência. E contam bem! No lado leste da cidade, está uma rua chamada Buarque de Macedo. Nesta rua, ainda hoje se encontra uma casa lotada de história. Ali morou minha avó Alzira, meu avô Pedro, minha mãe Marilene e minhas tias Helena e Dorinha. As paredes desta casa simples gritam uma história da qual, em algum momento, também participei. Destilam lembranças, solicitam escuta, pois “vozes” sempre ali estiveram presentes.

Dona Alzira, esta senhora de quem vou falar, ainda que de forma breve e não tão intensa quanto mereceria, há muito não está presente. Não me atrevo a dizer, no entanto, que está ausente. A visão de sua imagem material é que se diluiu no tempo, foi-se embora. Seu rosto ficou e sua presença é minha lembrança, minha escrita. Ela volta a cada vez que é lembrada. E fica! Ela volta a cada vez que a historiografia da família de minha mãe é evocada. E fica!

Dona Alzira não era destas pessoas a quem, nem hoje nem naquela época, chamariam “cultas”. Nascida em 1913, passou boa parte de sua vida na zona rural, responsável pelos afazeres domésticos e pelo cuidado dos irmãos mais novos, enquanto os homens da família

partiam para a lida no campo. Entre o cuidado com o outro e o aprendizado de ser uma “boa mulher”, fez-se excelente cozinheira, pelo menos na minha percepção... e paladar. Lembro do cheiro e do gosto do doce de banana que fazia quando eu ainda era criança e que ninguém conseguiu reproduzir, por mais que utilizassem a mesma receita. Seus temperos vinham de seu jeito, eram postos no doce por meio de mãos nada delicadas e que expressavam pertencerem a uma pessoa que, desde muito cedo, utilizou-as para trabalhar.

Não é somente minha a afirmação de que o gosto de seu saboroso doce de banana apenas pode ser evocado pela lembrança. Também minha prima Ana Paula já desejou senti-lo novamente. Tentativa fracassada. “Não sei porque. Uso a mesma receita”, disse sua mãe, Helena. Pois a receita pode ser a mesma e, muito possivelmente, se hoje provássemos o doce feito por dona Alzira, ainda assim, estranharíamos o gosto diferente. Isto porque não é propriamente o gosto do doce que procuramos, mas o “gosto” da infância, aquele “sabor” das tardes em que passávamos sob seus cuidados. É a alma que sente falta do “gosto”, não o físico.

Conheceu a cidade somente após ter deixado o campo para trabalhar em uma fábrica de tecelagem. Seu mundo era delimitado, antes, pelos limites do mundo da “roça”. De comum com seus onze irmãos, não tinha apenas uma mesma “origem”, hábitos parecidos, um mesmo teto para morar, mas também o fato de serem analfabetos, com exceção de um deles que exercia cargo de chefia em uma empresa de Rio Grande e, por isto mesmo, necessitava da apropriação de algumas habilidades básicas de leitura e de escrita.

As letras eram parte de um outro mundo que, para ela, não era nem o do campo, nem o da cidade. Era um mundo daqueles que haviam tido possibilidades de estudar, de freqüentar uma escola, de vislumbrar o mundo com os olhos para lê-lo. Nem seu nome lhe era familiar na escrita e dominar uma caneta ou lápis, definitivamente, não lhe era algo tão simples.

Chegou o dia em que aprender a ler e a escrever não se fez presente somente pelo desejo de folhear revistas e poder encontrar nas letras uma forma de comunicação. Precisava receber o salário da fábrica onde trabalhava através da assinatura do contracheque. Precisava registrar seu nome, aquele que evocava tantas histórias, tantos trajetos percorridos e construídos, tantos sonhos cultivados e alguns, quem sabe, perdidos por algum canto de sua vida, tantas esperanças de uma vida melhor, tantas presenças e ausências. Um nome que não era somente nome, mas sobrenome também, que não era somente a sua história, mas a de sua mãe, de seu pai, de muitas outras pessoas e que, de repente, poderia ser simplesmente encoberto pelo rótulo “analfabeta”.

Aprendeu, então, a escrever-se: Alzira. Em cada letra pronunciada, um som que se ia prolongando. Em cada letra traçada, um pedaço da folha em branco que se ia consumindo. “Começava aqui e terminava lá”, contou-me minha tia Helena, a filha mais velha de dona Alzira, até mesmo traçando em um pedaço de papel a forma como o escrever de sua mãe materializava-se.

Substituí as marcas do dedo sujo pela almofada de carimbo, que lhe possibilitava registrar suas impressões digitais, pela escrita do nome. Disseram-me, minha mãe Marilene e minha tia Helena, que dona Alzira tinha vergonha de não saber nem ler nem escrever. Via-se de acordo com o que os outros diziam ser uma pessoa analfabeta. Era contada, socialmente, através destes rótulos, tão frágeis e, ao mesmo tempo, tão difíceis de ruir: “sou quem dizem que sou? Neste caso, sou analfabeta e, por isto mesmo, “ignorante”, “inculta”? De que cultura careço? Da cultura do outro em mim? Da cultura que dizem ser cultura?”.

Estas são questões sobre as quais penso, ainda que as coloque na voz de dona Alzira. Pensar sobre si e sobre os contextos que a produziram, de uma forma reflexiva, não fazia parte de ações conjugadas em seu mundo. Questões mais práticas da vida cotidiana impunham-se.

Era preciso trabalhar, “levar a vida”, criar as filhas, atender ao marido, administrar o dinheiro da casa.

Certa ocasião, perguntei a minha mãe se dona Alzira sabia fazer contas. Eis o que me respondeu: “*Se ela sabia fazer contas? Meu pai dava todo o dinheiro para a minha mãe e ela comandava todo o orçamento da casa*”. E fazia-o com muita competência.

Nem papel, nem caneta, porém, a auxiliavam nesta tarefa. Escrever números não era um desafio que acolhia. Já a escrita do nome havia-lhe tomado tempos afetivos que movimentaram, acredito, muito mais do que apenas esforços para o traçado de letras que comporiam seu nome próprio. Construiu, então, suas próprias alternativas, caminhando na contramão de alguns pensamentos que afirmam a associação entre incapacidade e analfabetismo.

Em copos vazios, destes utilizados para colocar extrato de tomate, amarrava um pedaço de barbante com um tipo de nó diferente, o qual era associado a uma atividade de sua responsabilidade expressa por tempo verbal imperativo: “compra cigarro” para o meu avô, “vai ao supermercado”, “compra o gás” e assim por diante. Em nenhum momento, fazia-se necessária a presença de uma de suas filhas ou mesmo de seu marido para que não se sentisse ameaçada pela lógica que ela própria havia construído. Criou, para si, um recurso auxiliador da memória. Materializou palavras em nós, “escrevendo-as” por meio do entrelaçar de barbantes e garantindo, assim, sua autonomia.

Seus “nós” eram o que Vygostky (1984, p.59/60) chamou de “signos” ou “instrumentos psicológicos” e representavam, aqui, os objetos que deveria comprar. De acordo com o autor, “[...] a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”.

Dona Alzira materializou palavras em nós, “escrevendo-as” por meio do entrelaçar de barbantes e garantindo, assim, sua autonomia. Fez, de signos, um recurso auxiliador da memória, o que pode ser sintetizado no exposto por Oliveira (1995, p.30) ao dizer que “a memória mediada por signos é mais poderosa que a memória não mediada”.

O que fez obedecia a uma lógica semelhante ao que foi chamado, pelos incas, de quipos, composições, também baseadas em signos, feitas com cordões e nós coloridos, estando a serviço do registro de acontecimentos e do armazenamento de informações numéricas obtidas, por exemplo, por meio dos censos populacionais (ASCHER, 1981). Tendo alcançado patamares elevados de civilização, muitos dos feitos incas continuam, até hoje, de difícil decifração para estudiosos da área. A exemplo disto, pode-se citar, além dos quipos, também o modo engenhoso e preciso como encaixavam, em suas construções, enormes blocos de pedra.

A civilização inca não possuía um sistema de escrita, sendo os quipos o artifício construído para que registros pudessem ser feitos. Significavam, assim, nós e cores de um modo particularmente inteligente.

Dona Alzira também usava nós, criando simbologias que a permitissem saber qual copo tinha o dinheiro correspondente a qual função. Reconhecia o valor absoluto (número de notas) e relativo (valor de cada nota) do dinheiro de que dispunha, sabendo-o suficiente para as finalidades a que se destinava. A estratégia cognitiva que utilizava é que diferenciava daquela aprendida na escola: fazia cálculos orais e, por isso mesmo, a memória era sua principal aliada.

Apropriando-me da nomenclatura utilizada por Carraher¹ e outros (1991, p.181), o desenvolvimento da “*matemática da vida*” era possibilitado a partir de situações cotidianas e,

¹ O estudo de Carraher e outros (1991) aqui referido está presente no livro “Na vida dez, na escola zero”. Refere-se a investigações realizadas junto a estudantes que vivem em contextos extra-escolares onde necessitam fazer cálculos matemáticos como, por exemplo, na feira, fracassando, no entanto, nas atividades matemáticas praticadas na escola regular.

por isso mesmo, apresentava um importante significado para dona Alzira. “*Resolvendo problemas*”, dizem os citados autores, “*o sujeito constrói modelos lógico-matemáticos adequados à situação*” que se apresenta como desafiadora.

Com dona Alzira, vivi histórias interessantes. Foi com ela que “descobri” que o “caroço” na garganta dos homens foi castigo por terem comido o fruto proibido quando no paraíso. História contada e comprovada quando, após repeti-la várias vezes, levava-me até meu primo e pedia que me mostrasse sua garganta. Ali estava o caroço! O restante ficava por conta da crença de que jamais mentiria para sua neta. E não eram mentiras, eram estórias, eram momentos em que íamos para seu quarto e ficávamos juntas para que eu pudesse, quem sabe, dormir no meio de uma das repetições da história. Meus olhos não se fechavam, porém, e o pedido de “de novo” vinha logo após perceber que a entonação da frase dita anunciava um fim próximo. Mas era a sua resistência que perdia para a minha disposição infantil e seus cochilos interrompiam, seguidamente, minha diversão.

Com ela, também aprendi que existem segredos que podem ser contados, mas jamais tocados. Por muitas vezes, tentei revirar a caixa que guardava embaixo da cama. Até mesmo consegui, por vezes, olhando coisas que hoje não lembro o que significavam, mas que lhe diziam muito sobre sua própria vida. Mas nunca pude brincar com aquele par de óculos com armação preta que havia pertencido ao meu avô. Era um segredo escondido naquele significativo objeto velho cuja cor já havia sido esmaecida pelo tempo. Mas a memória, não. Esta permanecia muito viva.

Aquelas lentes riscadas remetiam, acredito, a um movimento que já não fazia mais vento, a uma fala que já não ecoava por entre as paredes daquele quarto, a um cheiro que já não impregnava o ar. Aquele objeto era presença ausente, era história, dor, alegria, mágoa, felicidade. Era lembrança. Não insistia em pegar aquele objeto, mas não por respeito ao momento que ali nascia. Fazia-o por receio da alteração de sua voz.

Neste instante, lembro-me de um livro que li e reli há algum tempo. Seu nome é “O casaco de Marx: roupa, memória, dor”, de Peter Stallybrass (2000). Não me conformei com o empréstimo não devolvido e busquei, novamente, nas prateleiras da livraria, o mesmo livro para que o tivesse mais perto de mim. Suas idéias estavam presentes, por certo, mas precisava tocá-lo, de vez em quando, acariciar suas páginas, concordar ou discordar dos significados ali expressos. No início do livro, o autor conta sobre um passado que, de repente, voltou no exato momento em que fazia uma palestra. Voltou e invadiu-o por completo, solicitou-lhe atenção, provocou-lhe lágrimas. Eram as conversas que havia tido com seu amigo Allon, já falecido, que, de imediato, apareceram quando, na ocasião da palestra, usava; uma roupa que havia pertencido a Allon.

Se eu vestia a jaqueta, Allon me vestia. Ele estava lá nos puimentos do cotovelo, puimentos que no jargão técnico da costura, são chamados de “memória”. Ele estava nas manchas que estavam na parte inferior da jaqueta; ele estava lá no cheiro das axilas. Acima de tudo, ele estava lá no cheiro (STALLYBRASS, 2000, p.13).

Stallybrass escreve sobre memória e roupas, conta sobre os trajetos de Marx quando, nos tempos de pesquisa para a escrita de “O Capital”, não conseguia manter um bem valioso, seu casaco de inverno, roupa esta que era importante instrumento material para freqüentar a sala de leituras do Museu Britânico. Eu escrevo, aqui, sobre memórias e objetos, sobre memórias e óculos. Por isto, senti-me próxima de Stallybrass, e ele próximo de mim. Ambos, pelo menos em algum momento, falamos no quanto estas coisas materiais contam sobre seus usuários ou sobre as pessoas que com eles conviveram.

Em sua caixa de preciosidades, de memória, dona Alzira não guardava nenhum livro de receitas, nenhum cartão, nenhuma carta. Nenhuma letra flutuava naquele espaço, mas muitas outras linguagens preenchiavam-no.

Tento encontrar maneiras para contar dona Alzira e, nessa tentativa, percebo que minhas possibilidades limitam-se a transformar, conforme expressa Levinas² o *dizer* em *dito*. Não mais serão suas palavras que lhe contarão, nem sua expressão, nem seu rosto. Sou eu quem a conta por meio de signos, de “uma linguagem não originária” e que caracteriza o que Levinas chama *dito*. Diferentemente desse, o *dizer* “não se submete aos jogos lingüísticos, sendo anterior mesmo aos signos e sistemas da linguagem” (FREIRE, 2002, p.52), não pode ser capturado por palavras, expressa que somente o outro é capaz de dizer-se e impõe-nos a limitação de jamais poder ter acesso total ao outro que se coloca a nossa frente, justamente porque o *dizer* é inesgotável.

Represento-a, portanto, embora tente ir além do que as representações sociais exprimem, especificamente, sobre o analfabeto. Faço este percurso por dois motivos. Primeiro, por razões cultivadas no campo do afetivo e que, em nenhum momento, tentei esconder. Segundo, porque percebo, neste encontro com o passado, um fio condutor de meu interesse de pesquisa.

Dona Alzira é única, mas pode contar um tanto da história do coletivo, das pessoas que são postas em prisões representativas que expressam, em seu jargão, características de demérito. São expressos como “vergonha”, motivo de “luta contra” este “mal” que desqualifica a nação. O termo analfabeto, assim, “significa outras coisas além do ‘não saber ler e escrever’; é um qualitativo fortemente estigmatizante que carrega outros sentidos como ‘ignorância’, ‘burrice’, ‘chaga’, ‘cegueira’ e ‘subdesenvolvimento’ ” (RIBEIRO, 2003, p.10).

O que “não são” é possível encontrar por meio da forma como são ditos socialmente; não são pessoas de história e sonhos, apenas analfabetos que precisam apreender a ler e a escrever para contribuir na elevação do país para uma categoria dita superior em termos

² O pensamento desenvolvido pelo filósofo Emmanuel Levinas será, em um outro momento desta proposta de tese, discutido. Para possibilitar um breve esclarecimento do significado de “dizer” e de “dito”, utilizo-me das escritas de José Célio Freire, autor da obra “O lugar do outro na modernidade tardia” e estudioso do referido filósofo.

sociais e, quem, sabe, poder pegar o ônibus certo e comprar o remédio correto quando em uma farmácia o que, neste sentido, caracterizaria uma espécie de benefício pessoal da alfabetização³.

Dona Alzira, analfabeta, fez parte de meu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Cresci ouvindo suas histórias. Fui-me alfabetizando com palavras orais. E foi assim que cheguei até a sala de aula da primeira série: “mergulhada” em um mundo onde o incentivo à leitura não me era apresentado pela obrigação de aprender a ler e a escrever. Era, sim, um incentivo “silencioso” nascente na escuta de histórias de “Adão e Eva no paraíso” e das fábulas dos Irmãos Grimm e Charles Perrault que se iam reproduzindo naquelas tão bem feitas dramatizações orais de minha mãe. Tão “reais” que chegavam, até mesmo, a assustar em alguns momentos: “O lobo comeu a vovó Alzira!? Quer dizer que nunca mais vou vê-la!?”, disse à minha mãe em meio a um rosto choroso.

Antes da pedagogização de meus conhecimentos pela escola, transformando-os em saberes mais “respeitados” aos olhos da sociedade letrada, tive experiências concretas que me ensinaram o prazer da escuta de histórias.

Na escola, não somente aprendi a ler e a escrever, mas soube que minha linguagem seria substituída, agora, por aquela da cartilha de alfabetização em que um menino chamado “Davi” contava sua vida separando sílabas. Uma vida e uma linguagem que me eram desconhecidas. A musicalidade dos contos infantis com que estava acostumada ficou nos “tempos de brincar”. Agora, era “tempo de aprender”.

Em nome de uma hierarquia de “linguagens”, o “mundo vivido” passava a ser pedagogizado. Desde muito cedo, aprendi aquilo que Freire (1987, p.179) diz a respeito do silenciamento da linguagem do aluno quando no seu incessante movimento de defender que “temos que começar a partir da linguagem *deles*, e não da nossa [...]”. Começar daqui, como

³ A caracterização de tais benefícios sociais foram constatadas por ocasião da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, intitulada “Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte/RS”.

disse Freire (2000), e não de lá. Aprendi, também, que, se a alfabetização representava a “grande inauguração” da vida escolar e trazia a possibilidade de “ser alguém”, de “escrever minha própria vida”, os aprendizados e vivências de minha avó Alzira, então, não a faziam “alguém” de fato. Seriam, eles, simplificados no rótulo “analfabeta” e dona Alzira, então, reconhecida como uma oposição ao que eu estava me tornando. Cruel oposição.

Lembro-me, com especial nitidez da leitura lenta e insegura que fazia para meus pais de um livro infantil. Eles, sentados à sala, buscavam me incentivar a ler mais do que palavras “ensinadas” por “Davi” e “Lula”, aquele papagaio um tanto sem graça que pertencia a ele. Lembro, também, de quando estudava para os ditados escolares e nunca conseguia acertar aquela palavra incrivelmente difícil de escrever: “avião”. Fracassei, por algum tempo, em sua escrita e também nas de outras palavras e tive, inclusive, que “espiar” na cartilha escolar, escondida da professora, algumas formações ortográficas para não errá-la na prova.

Pelo menos na escola, também aprender a ver as horas não foi algo muito simples, apesar da insistência da professora Leila. Mas, por que tanta “dificuldade”? Já minha mãe o havia feito quando eu lhe perguntava em quanto tempo meu pai chegaria em casa. “Faltam cinco minutos”, dizia ela. E, olhando para o relógio, contava de um até cinco e corria para a janela para acompanhar sua chegada. Confusa, pegava o relógio em mãos e o levava até minha mãe: “ele não chegou ainda”. Sorriso brando no rosto, fez-me entender que meu tempo era diferente daquele marcado pelo relógio. Aprendi, então, o significado de “5 minutos”.

E dona Alzira estava lá, ensinando-me com uma linguagem não verbal o que ela própria parecia não saber: construímos estratégias lógicas para aprender aquilo que para nós tem sentido.

Depois de ter adentrado “aquela casa na rua Buarque de Macedo”, encontrado dona Alzira e, com ela, uma multidão de histórias e trajetos molhados de significados pessoais e sociais, continuo esta escrita auto/etnográfica, rumando para outros locais.

Meus mapas de pesquisa delimitam o que posso considerar como “pontos de partida”. São questionamentos que emergem no momento em que bato à porta daquela casa na rua Buarque de Macedo e encontro dona Alzira e, com ela, uma multidão de histórias e trajetos molhados de significados pessoais e sociais.

Nas tramas escritas que compõem esta proposta, então, continuo meus passeios. Visito, assim, novos lugares no intuito de justificar a presente tese.

***Vivências e olhares da pesquisadora:
breves discussões sobre identidade,
exclusão e alteridade***

Deixar-se ir

*Toda coisa é um gesto
E tudo envolve o mundo
Como numa casca, uma árvore
Uma alma ou um poema.
Todo o ser é um sonho
E tudo o que há sonha.
E por isso há no mundo
E há no mundo o que há em ti:
O ar e a água, a terra,
O fogo e o movimento.*

Carlos Rodrigues Brandão

Cá estou no local onde passo a maior parte de meu tempo, sentada frente ao computador em um quarto que arrumei só para passar dias de estudo. Daqui, escrevi partes da vida de dona Alzira e, fazendo-o, também a minha vida foi-se apresentando. Parto, agora, para novos lugares e, assim como antes, à medida que os conto, também elementos do pessoal e do social vão sendo constituídos.

Quando o dia nasce, sem delongas, já me acorda e lembra-me que o encontro com a escrita está a minha espera. Um encontro mais formal, diria, um tanto diferente daquele quando, em um caderno pequeno que facilita ser carregado de um lado para o outro, escrevo experiências, percepções, sentimentos, vontades e tudo o mais que a alma pedir.

Pois quero falar um pouco destes cadernos, dos quais tanto gosto. Quero falar um pouco de diários e do meu diário, utilizando a linguagem que lhe é própria.

Sempre precisamos de coisas maravilhosas para ler e também lembrar. Que mais belo pode ser do que o registro de nossa própria vida? Drummond já dizia que “as coisas findas, muito mais que lindas, estas ficarão”. E, com diários ao alcance das mãos, é sempre possível reviver o vivido, trazê-lo novamente para perto. E é maravilhoso ler algo em que o principal protagonista é o próprio autor da escrita.

Veza em quando, escrevo palavras em um diário, assim, sem compromisso algum, apenas pelo desejo de escrever. Depois, distraio-me com outras coisas e até mesmo o deixo um pouco de lado. Talvez o meu diário devesse chamar-se “momentário”. Não escrevo diariamente, mas em momentos em que o espírito quer expressar experiências e sentimentos no tempo de agora para serem lembradas, também, no tempo de amanhã. Assim, não haverá pesar algum se forem esquecidas por entre os dias da vida, pois elas estarão acessíveis no “momentário”.

Por vezes, depois dessas ausências, quando novamente pego em minhas mãos o que antes escrevi, tenho certas surpresas. Existem sentimentos que coincidem comigo; outros, não. Parecem ter sido ditos por uma Vanise possuída por idéias que não são as suas. Uma coisa do outro mundo! Extraordinariamente transcendental.

Bem, pelo menos é assim que me sentia, como se estivesse lendo histórias vividas por uma outra pessoa. E, quando isso ocorre, procuro-me, então, no texto. Reconheço pistas que me conduzem de volta a mim. A letra, o estilo de escrever, a escolha do momento para

registrar. Vejo, enfim, meu rosto por entre palavras escritas. E isto só é percebido quando, por uma artimanha da mente, de novo as imagens do vivido são projetadas. Momentos tristes tornam-se passado, história, e momentos felizes ficam “mais felizes” ainda.

Lendo escritos de Hannah Arendt (1995) sobre sua teoria da natalidade, entendi melhor o que esse estranhamento de mim mesma poderia significar. Sim, minha desconfiança tinha alguma razão de ser. Se eu não me reconhecia no escrito lido, é porque eu havia “nascido novamente”. Ainda que conseguisse reconhecer a pessoa que fui no momento em que a escrita aconteceu, olhava-me diferente. Eu era diferente.

Nem tudo é estranhamento, porém. Também revivo, revejo-me e compreendo-me melhor. Emociono-me, enfureço-me. Lembro e esqueço.

Carlos Rodrigues Brandão, poética e elegantemente, disse a Caio, em 1982 (p.13), na carta de abertura de seu “Diário de campo: antropologia com alegoria”: “*não preciso explicar o que compreendo, mas compreender o que sinto*”. Referia-se, ele, ao conjunto daqueles poemas que foi escrevendo sem que nenhuma intenção anterior solicitasse e que ganhavam espaço nas “folhas de trás” de outros materiais. Era um espaço sem “espaço” e, por isso mesmo, precisava pedir emprestado o “canto” daquelas escritas já organizadas.

Para escrever, correspondia apenas a um impulso do desejo para, como o próprio Brandão escreveu, “dizer não tanto a situação vista, mas o sentimento de vê-la” (ibidem, p.12). Aproximava a escrita da já poética experiência do viver. E, assim, possibilitou-se ir ao encontro de outras almas que também vêm perder-se, por entre textos acadêmicos, a pulsante experiência de estar vivo.

Os diários de campo são diferentes dos “momentários”, mas também passíveis de oferecer um espaço ao que é observado que não apenas o formal. Com meu diário sempre acessível ao toque, registrava a experiência das idas a campo naquela pequena cidade interiorana de São José do Norte, no extremo sul do Rio Grande do Sul. Registrava para

depois ler, riscar, sublinhar, acrescentar, enfim, conversar com o que antes havia escrito. O vivido fazia-se ali presente e deixava algumas fontes de acesso à memória. Aquelas letras mais “tremidas”, aquela frase incompleta, aquelas reticências intrigantes. Eram elas, também, parte do significado do que havia sido não somente observado mas sobretudo vivenciado.

Diferentemente de Brandão, não tenho intimidade com a escrita de poemas, mas não resisto à aproximação de prosas poéticas. Pelo menos, foi assim que busquei fazer quando estava lá ao norte do mundo, quase na ponta das Américas, em um estado de praias belas e de clima agradável em seu cantinho sul: a Califórnia! Foram muitos os momentos em que registrei em meu diário, -“momentário”, melhor dizendo-, as sensações do corpo e do espírito naquele ambiente que, para mim, era tão inusitadamente novo.

Escrevendo em diários, vou buscando pontos de encontro entre desejos e ações e, mesmo que transformando *dizeres* em *ditos*, usando um termo levinasiano, ainda assim sinto que os registros feitos contribuem para que conheça melhor também a mim mesma.

Voltando ao lugar de onde “saí”, meu quarto de estudos, vou compondo este texto que também tem um tanto das características da escrita em diários. Não é apenas “mais um lugar” este ambiente onde estou, mas é um espaço onde pairam vozes que sussurram algo de segredo às vezes, que discretamente dizem, em uma linguagem particular, as intelectualidades que são ali produzidas. Uma “sala de estudo”, diria assim, sempre tem um cheiro de novo, porque é um local infinitamente grande em sua possibilidade de acolher novas pessoas não materiais, mas materializadas em escritos. Pessoas que falam coisas diferentes, parecidas, instigantes, politizadas, críticas. Pessoas que, de outros lugares imaginados, pronunciam palavras grandes, pequenas, frias, quentes, coloridas, enfim, fazem de seu modo de dizer uma especial obra de arte.

Olho para a estante de livros e vejo um colorido assimétrico, um anúncio de que muitas vozes se pronunciam, dialogam entre si, concordam, discordam e, diante de tudo isto,

produzem como que uma música orquestrada em tons diferentes (ou não), com músicos cujas “formações” são diferentes (ou não), que acabam por formar uma deliciosa desarmonia sinfônica com grande produtividade intelectual.

Para iniciar uma “conversa”, basta desejar a abertura do livro. Nada aconteceria fora do campo do desejo. As leituras seriam apenas olhares passando por entre palavras conhecidas, mas sem sentido; seriam, enfim, um grande desperdício de tempo. Com o desejo, ler torna-se um ato fluente, onde se busca uma comunicação com quem se expressa por meio do livro, onde os olhos mergulham nas palavras escritas, onde o leitor assume o risco de percorrer, às vezes, os labirintos do pensamento de alguém que pensou algo que, por um momento, não lhe parece evidente.

De quem lembrei neste momento? Dele, Emmanuel Levinas. Um intelectual de escrita profunda e complexa, que desafia minha própria capacidade de compreensão e exige-me idas e vindas, tantas e tantas vezes, para apropriar-me do que diz em um período de pouco mais de seis ou sete linhas. Ele também está entre as vozes que se manifestam neste meu “quarto de estudos”. Ele e outros que buscam na *filosofia da alteridade* uma base para a compreensão do ser humano a partir de sua própria apresentação.

Foi na filosofia fundada por Levinas que encontrei algumas das respostas buscadas quando me negava a “dizer o outro” como somente uma composição de “identidades sociais”. O outro que se apresenta diante de mim é mais que representações sociais, base da formação de identidades, e é preciso ir além para poder, então, compreendê-lo. É preciso buscar seu entendimento, assim, a partir das palavras proferidas pelo próprio *outro* quando busca apresentar-se.

Sempre me incomodou a idéia de encerrar o ser humano em conceitos identitários. Ainda que todas as discussões a respeito das identidades muito me chamem a atenção para

compreender como somos constituídos por meio de relações sociais perpassadas pelo poder, acredito não sejam suficientes para compreender a complexidade humana.

Assim, as “vozes” aqui presentes não falam apenas de alteridade, mas também informam estudos sobre identidade. Algumas tensões são sentidas diante de, algumas vezes, perspectivas diferentes de compreender o que chamamos “realidade”. Tensões estas que promovem possibilidades dialógicas e me impulsionam para o aperfeiçoamento de meus próprios argumentos teóricos.

É assim que trabalho. Este é um pedaço do contexto em que construí esta tese. Por vezes, o som do rádio espalhava-se neste “quarto de estudo” e até mesmo me solicitava uma parada ou outra para acompanhar alguma música interessante. Daqui, produzindo palavras escritas, fiz um exercício de compreender os processos pelos quais o mundo vivido é pensado e as maneiras por meio das quais as manifestações humanas são produzidas dentro do contexto social.

Esse foi um exercício que me exigiu um certo afastamento que possibilitasse pensar sobre o pensamento que penso, compreender suas vinculações com determinados discursos e seguir na tentativa de encontro com uma originalidade e não com uma mera descrição de pensamentos de outros. Originalidade porque se refere ao ato de prestar atenção nos percursos produzidos pelo pensamento para a construção de uma determinada forma de aprender sobre quem somos, quem são os outros, como nos constituímos enquanto pessoas, quem são os chamados excluídos e outras tantas questões que são, a partir daí, geradas⁴. Em especial, os discursos sobre alfabetismo, analfabetismo, alteridade, representação e exclusão ganham um especial espaço de análise, justamente por constituírem-se focos principais deste estudo.

Fazendo, então, este tal exercício, detive a atenção nas coisas que cotidianamente vivencio e que chegam até a mim carregadas de mundo. Prestei uma especial atenção nas

⁴ Esta idéia de originalidade é proveniente dos encontros em disciplinas e em Leituras Independentes ministradas pelo professor Pergentino Pivato durante os anos de 2003 e 2004.

notícias escutadas no rádio e nos jornais televisivos, refleti a respeito de certas propagandas, das particularidades observadas no dia-a-dia e das produções culturais que estão presentes em todas estas questões. Busquei partir do mundo para até ele novamente chegar. Um mundo que é o *mundo do nós*, que busca ser dito em tentativas como esta que agora faço, apesar da consciência que tenho de que seu dinamismo condena qualquer palavra proferida a seu respeito a um desbotamento para, após, novamente ser dita. A filosofia da natalidade de Arendt (1995) novamente muito me ensinava.

Não bastam, porém, livros e rádios. É preciso pisar na rua, olhar para os lados e ver as novidades diárias que se apresentam em cada esquina. É preciso ver a vestimenta maltrapilha do cidadão que muito possivelmente nem saiba o que significa ser um cidadão, aquele homem ou aquela mulher que busca no lixo algo de alimento, que dorme debaixo de alguma marquise de loja que seja grande o suficiente para conter o sereno da noite, que busca um lugar material para si que o possa abrigar do frio, da chuva, das injustiças.

É preciso, também, poder pensar sobre as movimentações tão intensas dos passos apressados das pessoas (e dos meus próprios) que indicam um estar em busca de algo. Poder pensar em coisas que, muitas vezes, se diluem por entre uma “realidade” que já ganhou status de “normal”. Uma “realidade” que está ali, nos olhos do outro que nos passam desapercibidos, que são consumidos em nome de um dever fazer do dia-a-dia. Isso porque os vemos, mas não os *olhamos*.

Lembro, neste momento, das palavras de Etelvina Nunes (1993, p.51), autora que coloca os pés nas pegadas de Levinas. Diz ela que “a visão é dirigida às coisas e apreende-as como representação”. O olhar não, pois “[...] rompe a máscara em que se manifesta: desveste-se da sua forma, como quem abre uma janela na figura que ele mesmo desenha”. Rosto e olhos: espelhos da alma.

Permitam-me falar um pouco sobre aqueles dias de domingo (em domingos, não existe pressa, existe?), em especial o último domingo de cada mês, em que o passe livre dos ônibus públicos de Porto Alegre possibilita às pessoas irem mais longe do que normalmente vão. Um longe que diz respeito aos limites reais de possibilidades para se buscar formas de lazer que estejam em uma distância superior à que o corpo consegue, em uma caminhada, resistir.

Nestes dias, os *shopping centers* da cidade enchem, os ônibus ficam lotados (algo não muito comum em outros domingos) de pessoas com vontade de cruzar uma fronteira entre o seu mundo e o mundo daqueles para quem ir ao shopping é algo corriqueiro, banal. Lotados de pessoas para quem, talvez, o significado de entrar gratuitamente em um ônibus é justificado pelo “não ter dinheiro”, em outros dias, para ganhar as ruas porto-alegrenses à procura de diversão.

Mais que falta de dinheiro, porém, o que está em jogo é o porquê desta falta que pode, inclusive, ser pluralizada, uma vez que não se refere tão somente a uma condição econômica desprivilegiada. Diz respeito a uma estrutura maior responsável pela fabricação de discursos de exclusão e de vigília de fronteiras que protegem benefícios sociais e econômicos de poucos. Tem a ver com uma construção histórica em que sempre uma pequena parcela de cidadãos foi, realmente, considerada como “cidadãos de direitos”. E, para compreender estas dicotomias, marcadas pelas relações sociais capitalistas, Paulo Freire, (1983, 1986, 1987, 1994, 2000), Peter McLaren (2000a, 2000b, 2005, 2006), Henry Giroux (1997) e outros são companhias constantes.

Se o desejo do outro, muitas vezes, passa despercebido diante da pressa e das exigências do dia-a-dia, ele pode ser apurado, porém, na perspicácia de certos políticos e na publicação de slogans de campanhas eleitorais. Entre a vontade de apropriação de um poder institucional e o desejo dos eleitores, emerge uma forma de manipulação de esperanças.

Lembro, em especial, dos momentos em que, por ocasião da campanha eleitoral transcorrida no município de São José do Norte no ano de 2000, um dado político lotava caminhões e exportava pessoas do meio rural para os perímetros urbanos, fazendo aumentar os bolsões de pobreza na cidade de São José do Norte. Captando um desejo presente naquela população, de ganhar os solos urbanos, retirava-a do campo em troca de um voto a mais e sob a justificativa de atender às necessidades do povo, independente das possibilidades reais de uma existência digna na nova localidade.

Em 2006, em uma das tantas idas ao município nortense, vi trabalhadores amontoados em carrocerias de caminhões, destinadas ao transporte de cargas, não de pessoas. Eram agricultores que haviam abandonado o campo na esperança de uma vida melhor. Venderam suas propriedades, mudaram-se para a zona urbana e hoje percorrem caminhos longos que os levam de volta para o mesmo lugar de onde saíram.

Tinham, estas pessoas, a necessidade de serem “olhadas”, lembradas, valorizadas. O abandono da vida no campo significava o também abandono de um estilo de vida calcado em privações econômicas e sociais. Morar na zona urbana era, então, estar em contato com o “progresso” e ter, assim, garantias de uma vida melhor. Era uma “inclusão no exterior do interior⁵”. Os “cruzadores de fronteiras”, então, desejavam rumar para um local onde poderiam ser “valorizados”.

O Parque da Redenção, no bairro Bom Fim, também é palco para se poder observar estes forasteiros, reservadas, por certo, as particularidades locais de cada município. Não é difícil encontrá-los. Basta um olhar mais atento e, de repente, ver a presença de uma “sacola”

⁵Utilizo, aqui, um jogo de palavras, usufruindo suas características de serem, conforme expressa Hall (1998), multimoduladas. Neste sentido, o termo “interior” refere-se à zona rural do município de São José do Norte e define as relações sociais que são vivenciadas por aqueles que estão “fora” do estabelecido como bom e se constituem nas pessoas que cada vez mais buscam no meio urbano uma forma de “ser” que se distancie daquela arraigada no interior do citado município.

com algo para se lanchar no decorrer do dia, apesar das tantas possibilidades oferecidas pelo setor de gastronomia montado pelos vendedores para o tão conhecido “brique da Redenção”.

Até mesmo estar à frente da televisão remete a uma interessante análise da maneira como os códigos televisivos são articulados em relação aos excluídos: negros, homossexuais, mulheres, analfabetos e outros tantos representantes das “minorias”. Uma aparente acolhida do que é diferente do homem branco heterossexual aparece em propagandas de determinadas mercadorias e em programas de televisão como uma forma de expressão da acolhida, do respeito, da inclusão. Uma diferença que é muito mais comercializada do que propriamente problematizada. Uma sedução que vem acompanhada da mensagem implícita de que comprar determinada coisa é uma forma de ser determinado alguém, um alguém ilusoriamente igual àquele valorizado socialmente.

Em um interessante escrito o qual intitulou “A cultura de massa e o surgimento do novo analfabetismo: implicações para a leitura”, Giroux (1997, p.118) considerou questões importantes para a análise de estratégias de dominação coordenadas por sujeitos cujos discursos são legitimados como dominantes. Inspirado em Theodor Adorno, o autor diz que “o trabalho rápido da câmera e a edição elaborada criam o efeito imediato de apelar às emoções e, ao mesmo tempo, causar um curto-circuito na reflexão crítica”⁶.

Foram Theodor Adorno e Max Horkheimer (1995) que cunharam o termo “indústria cultural”, em 1947, no livro *Dialética do Esclarecimento*. Referiam-se à transmutação da cultura em mercadoria onde tudo se reverte em negócio. Um tanto quanto cético em relação aos meios de comunicação de massa, Adorno (1995, p.76) percebe-os como manipuladores e reguladores sociais a serviço da classe dominante. Ao referir-se à televisão, não nega que ela

⁶ As contribuições de Giroux (ibidem, p.117) direcionam-se, também, para o lugar em que situa a cultura impressa dentro deste contexto. Diz o autor que a leitura é uma atividade muito mais exigente em termos de atenção, possibilitando, também, uma maior possibilidade de crítica da mensagem cujo material escrito está buscando reproduzir. “O olho crítico que a leitura idealmente exige, põe em cheque a manipulação da mensagem”, expressa-se Giroux, ainda dizendo que “quando lemos, temos mais tempo de parar e refletir sobre o que foi escrito. Com a palavra escrita é possível avaliar com mais rigor a validade e o valor verídico de um argumento”.

possa ser disponibilizada para fins pedagógicos, mas adverte para o fato de que “existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas”.

Muito embora sempre exista uma possibilidade de leitura de mídia desviada do que Hall (2003) chamou de “leitura preferencial”, é possível perceber que a tentativa de fixação de um significado singular é a lei maior (as produções *hollywoodianas* são exemplos disto). A rotatividade de tais significados fixos, por certo, remete ao fato de que sempre novas maneiras de ler o que chamamos realidade emergem e levam em consideração específicos contextos históricos e culturais. Neste sentido, discursos específicos mobilizados por determinados grupos sociais exercem um poder sobre a construção das formas como nos identificamos enquanto sujeitos. Isto não lhes dá, porém, uma garantia de sucesso, existindo sempre um espaço, a que podemos chamar de brecha, entre o discurso dominante e a construção de identidades específicas. Em tais espaços, são reservados aos sujeitos lugares de autonomia e de autenticidade. Assim como Hall (*ibidem*, p.359), não compactuo

[...] com uma posição teórica que diz que nós não somos nada senão reflexos do discurso do outro. Simplesmente não acredito que isto dê conta de como o mundo inteiro é - penso que possa ser um relato de como alguns americanos se sentem naquele canto de mundo deles, mas não que o mundo todo seja assim.

Diante destes cenários, é possível pensar sobre os diferentes estereótipos de identidades que são produzidos por determinados discursos sociais. Discursos estes que ditam padrões de comportamento calcados em binômios como normal/anormal e certo/errado (Woodward, 2000a). Discursos que, articuladamente, buscam fazer com que acreditemos que comprar determinado produto, por exemplo, é um pensamento legitimamente nosso, apenas motivado por um apelo de propaganda. Discursos que localizam o sujeito em cifras, que

“brincam” de produzir desejos, que manipulam opiniões e que direcionam nosso olhar para o que é conveniente, para determinados grupos, ser olhado.

Aqui, Stuart Hall (1998, 2000, 2003) e Kathryn Woodward (2000a, 2000b) muito auxiliam na compreensão desta complexa dinâmica de relações sociais, principalmente ao trazerem estudos sobre os modos como tais relações estão implicadas na produção de identidades particulares e a forma como os sujeitos se identificam com determinadas posições identitárias. É principalmente Hall quem enfatiza o aspecto de fluidez das identidades, nomeando-as como não essencializadas, o que significa a possibilidade de sujeitos reposicionarem-se socialmente.

A busca por novas formas de reconhecimento foi um dos aspectos que mais se manifestou nas pessoas com quem conversei, em São José do Norte, quando no mestrado e também agora. Queriam um lugar para si que se distanciasse daquele que, no passado, compactuaram em se posicionar e que acabou por constituir a divulgada idéia que os identifica como um povo “passivo”, “sem perspectivas”, “acomodado”.

“Acho que nem sabem que a gente existe”, disse-me Ivana em um de nossos encontros. Pois sua fala vem justamente ao encontro do que Hall (2000) expressa ao referir-se às posições identitárias com que os sujeitos se identificam ou não. Ivana reconhece-se como não vista socialmente diante de tantas promessas políticas formuladas em campanhas de alfabetização, como um “sujeito sem rosto”, como diria Skliar (2003). Suas palavras, porém, demonstram que ela tem consciência a respeito do discurso excludente que a anula enquanto sujeito de direitos. Não aceita esta posição de “não existência” e reivindica para si um lugar de reconhecimento que ela a sabe merecedora. *“Só a gente que sabe que existe, a gente que luta pela vida, prá não passá trabalho, não passá miséria”*, acrescentou Ivana.

Faz coro com sua fala o também expresso por Carlinhos⁷ que, reconhecendo-se desvalorizado, argumentou em tom de indignação: “*o que pensam que nós semo? Nós semo cidadão que descontemo e paguemo nosso imposto...Deus, quando nos fez, só fez um pouquinho mais pequeno que Ele. Não tem melhor*”. Reclama, ele, o fato de ser reconhecido como apenas cidadão de direitos, aquele que paga imposto. Um “cidadão econômico”.

Os discursos dominantes são mobilizadores, certamente, de determinadas formas de pensar: exigem para si um status de legitimidade e um “direito” de ditar regras, de construir uma limitada comunidade composta por aqueles cujo poder de definir significados sociais seja assegurado e protegido. E os sujeitos que espreitam as beiradas das fronteiras protegidas por tal poder discursivo são, por diversas vezes, definidos como os excluídos, uma classe que se encontra, a meu ver, muito bem incluída em um sistema capitalista que não sobrevive sem tal exclusão.

Em um contexto em que negros, mulheres, latinos, homossexuais e pobres econômicos constituem a geografia da exclusão, também as populações analfabetas adentram este campo, sendo representadas como população carente de conhecimento e, por isto mesmo, incluídas na exclusão. Faltam-lhes as valorizadas habilidades de ler e de escrever para que um “sim” seja respondido no momento em que pesquisadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) formulam a fatal pergunta a respeito de seu estado ou não de alfabetização.

São representados, então, como números em estatísticas preocupantes que “pesam” na imagem da nação, espelhando um não-progresso. São computadorizados, registrados em tabelas, divulgados em fórmulas matemáticas. Ganham um lugar para si nas planilhas estatísticas que buscam representar uma *realidade*.

Diluem-se, assim, suas histórias de privações, seus rostos, seus desejos, suas buscas, suas contribuições locais para a constituição de uma cultura que não é tão somente localizada

⁷ Carlinhos não participou da presente pesquisa, mas da realizada entre os anos de 2000 e 2001. Sua fala, porém, enquanto presidente da Colônia de Pescadores Z-2, tanto naquela época como nos dias atuais, representa o que muitos pensam a respeito do “ser nortense”.

em um território material, mas que influencia e é influenciada por outros contextos sociais. Tornam-se sujeitos que são muito mais constituídos socialmente por aquilo que deles dizem e não por aquilo que dizem a respeito de si, da maneira como, pedindo emprestado um termo levinasiano, *apresentam-se*.

O outro que me ensina a olhá-lo solicita-me uma postura de acolhida para que eu, então, torne-me acessível aos seus ensinamentos. Ele é a origem de seu próprio discurso e, por isso mesmo, meu Mestre (NUNES, 1993, p.163/164). É justamente essa *maestria* do outro, apresentada no pensamento *levinasiano*, que se encontra ausente nos modos de relacionamentos cimentados tão unicamente pelas representações sociais. Afastamo-nos, assim, da compreensão do outro que é por ele próprio proposta. Limitamos nosso olhar em nome de uma concepção, que diria prepotente, de que somos capazes de “dizê-lo”, de enquadrá-lo em nossas próprias palavras e idéias. Realmente temos este “poder”. Porém, já não estaremos falando de um outro a partir dele mesmo, mas a partir de nós (LEVINAS, 1980).

Caminhando pelas ruas de São José do Norte, vi rostos e tentei aproximar-me de pessoas, ainda que nem sempre por meio do diálogo. Desafiava-me à observação e, por isso, buscava alguns locais materiais que me pudessem “receber”, onde pudesse silenciar ruídos externos e olhar, então, para o quê de humano ali pulsava. Foi na praça nortense, em frente à Igreja Matriz, que encontrei um banco à minha espera. Sentei-me. Logo ali, também acomodado, um homem de vestimentas simples segurava em sua mão um espelho pequeno, apontando-o para seu rosto.

Via-se em imagens, buscando detalhes do seu rosto por um motivo que não me era acessível entender. Não havia necessidade, porém, desse entendimento. Foram seus gestos, em si, que me chamaram a atenção e fizeram-me parar. Olhei-o com a mesma insistência que ele usava quando se fitava no espelho. Seu corpo e suas vestes já expressavam um tanto de sua história. Pele queimada pelo sol, face um tanto envelhecida precocemente. Um boné à cabeça

tentava proteger os olhos do sol daqueles dias primaveris. Nos pés, chinelos de dedo apenas para que a pele não sentisse o contato com o chão. Cobria o corpo com um casaco grosso o suficiente para barrar a brisa fria vinda da lagoa. E estava concentrado em si.

Hoje, pensando mais intensamente sobre esta experiência que tive em 2000, busco compreendê-la também à luz do pensamento levinasiano. Este outro que se olha mediado pelo espelho poderia contar-se a partir não somente do que via, mas também do que estava para além daquela forma material. Que conexões e que afastamentos encontraria entre ambos?

O rosto que via no espelho era da ordem do físico, um rosto representado. O *rostro levinasiano*, em sua característica metafísica, transcende ao apenas visto como face e recusa-se, assim, a ser conteúdo. É mudez desprovida de formas e, por isso mesmo, não está sujeita à visão (Levinas, 1980). Inspirada pela experiência do “homem e seu espelho”, pensei a respeito destas profundas questões *levinasianas* e em nossa própria (in)capacidade de olhar o outro para adiante do que se nos apresenta. Encontro apenas no verbo acolher o refúgio único para possibilidade de compreender o outro para além da representação.

Transitando por entre estas análises e percorrendo os caminhos de um pensamento crítico que possibilita olhar para o mundo de uma forma menos limitante, evoco discursos, percorro as ruas, observo as pessoas. Lanço, então, alguns questionamentos: quem são estes outros anunciados como excluídos? O que produz esta exclusão? Até que ponto somos o que nos produzem e em que medida construímos a nós próprios? Quais as influências dos discursos dominantes nos processos de subjetivação dos sujeitos? Onde, em que tempo e espaço, se encontra o outro dito como outro?

Quero, por meio destes questionamentos, gerar uma espécie de “agitação intelectual” possibilitadora do pensamento crítico, da análise dos fatores de possibilidades que produzem a geografia social do mundo em que habitamos. São questionamentos, também, para serem perseguidos e fazerem nascer, assim, novas perguntas.

Diante de tantos diálogos, de tantos questionamentos e sentimentos também, lembro de um sujeito irreverente chamado Peter McLaren, com quem, privilegiadamente, compartilhei momentos no percurso de um ano de estudos na Universidade da Califórnia, Los Angeles.

McLaren (2000b, p.24) escreveu algo que remete a uma possibilidade também otimista de olhar o mundo sem nos exirmos do cunho crítico deste olhar. Dizia ele que viver em Los Angeles, cidade que hoje o acolhe, “é como estar em um cisto de alucinação surrealista”. Suas palavras são mais competentes que minhas próprias para expressar seu sentir:

[...] Mesmo assim, olho para a cidade, da janela deste café, e as coisas não me parecem de todo más. O RAP de Fid Frost pulsa nas ondas do rádio, um Chevy Impala 1964 rebaixado desfila desafiador, o sol brilha generoso em peles marrons, pretas e brancas (ainda que envelheça prematuramente estas últimas), meu tanque de gasolina está cheio e dá para chegar até o mar antes que o sol fique quente demais e as ruas se encham de gente. Pegarei a avenida Olympic para Venice, à procura da luz bruxulenta nos olhos dos estranhos, buscando o espaço fértil para estabelecer conexões, escolhendo no brechó de memórias perdidas, e não deixando escapar uma ponta de esperança, na linha imprecisa do impossível, em que os alicerces de uma nova esfera pública podem ser construídos a partir dos destroços de sonhos concretos.

Identifiquei-me com seu otimismo e com sua anunciadora esperança que se esparrama em sua obra ao escrever, e viver, a Pedagogia Crítica como fundamento maior para pensar as reações humanas e suas tensões.

Nossas observações dizem respeito a lugares diferentes, a culturas também diferentes, mas, acredito, podem encontrar na possibilidade de observação do mundo social e de sua lógica já tão bem divulgada pela globalização.

Na contramão de uma idéia que toma o silêncio paralisante como consequência da constante maneira como somos interpelados e que nos faz, de forma sutil e, muitas vezes, competente, identificarmos-nos com determinados estereótipos de sujeitos, percebo, também,

uma produção de significados sociais por meio dos quais sujeitos reivindicam para si um olhar não mais simplificado, mas que seja produzido a partir de uma aproximação com seus desejos e suas concepções de felicidade.

As ondas dos rádios espalham também notas musicais compostas por moradores de favelas e, nas ruas, é possível notar o povo manifestando-se, cantando, gritando, chorando, rindo em arte e em poesia, mesmo que suas vozes nem sempre alcancem um volume perceptível para a maioria daqueles que usufruem privilégios sociais.

Lembro, aqui, da manifestação silenciosa de moradores de São José do Norte quando, por ocasião da data comemorativa da emancipação do município, 25 de outubro⁸, colocaram tarjas pretas em suas janelas em sinal de descontentamento com o que muitos chamam emancipação e que, para eles, não passa de uma ilusão vendida⁹. Os encontros anuais promovidos pela Associação Nacional de Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural de São José do Norte (Anpahc), também me vêm à mente quando escrevo a respeito da busca de um sentido para si diferente daquele difundido por discursos dominantes. Nessa ocasião, cidadãos nortenses buscam resgatar sua história e identidades locais que escorregam para trás daquelas vivenciadas no outro lado da Lagoa dos Patos, a sul de São José do Norte: Rio Grande.

Ainda lembrei-me, convidada pela fala de McLaren, do impulso cada vez maior da música estilo *rap*, composta, na maior parte das vezes, por cidadãos provenientes de favelas, músicas estas que, em suas letras, denunciam realidades sociais desprivilegiadas. Na voz de cantores com nomes inventados como Marcelo D2 e Benegão, vocalistas da banca *Planet Hamp* (um nome americano?!), a expressão de que “é fácil falar de coisas tão belas, de frente

⁸ São José do Norte foi elevado à categoria de município através do decreto regencial s/n de 25 de outubro de 1831, sendo definida, assim, sua emancipação política em relação ao município de Rio Grande.

⁹ A citada manifestação foi verificada no ano de 2001, quando estava realizando a pesquisa de campo do Mestrado para coleta de dados.

pro mar mas de costas pra favela”, ganha o Brasil e solicita-nos pensar a respeito das fronteiras sociais que possibilitam a definição do que é preciso ser dito em tons altos .

Realmente, a inspiração toma conta de amigos da poesia ao observarem o belo mar que toca a cidade do Rio de Janeiro e que pode ser vislumbrado, por exemplo, de algum lugar privilegiado de São Conrado. Uma magnífica paisagem. Logo ali, tão próxima, a esplendorosa praia do Leblon e, lá no alto, o Pão de Açúcar, visto somente como um ponto que à noite se ilumina, o Cristo Redentor, braços abertos para uma cidade que se divide entre a “maravilha e o caos”, como canta Fernanda Abreu. Atrás, nas costas, a favela do Vidigal que, em dias de “tumulto”, leva a polícia para a sua entrada para vigiar quem sobe ou quem desce o morro, para controlar aquelas pessoas que também compõem as estatísticas dos pobres de nosso país.

Pois a música *rap* emerge com o intuito de expressão social vista de um lugar não tão privilegiado quanto aquele ocupado pelos moradores de certas localidades da zona Sul carioca. Mas ganha espaço, consegue um lugar para si, assim como negros, homossexuais e tantos outros grupos minoritários.

Dialogo com teóricos, buscando em suas reflexões uma maneira de tornar esta nossa conversa interessantemente crítica. Na produção de um trabalho de escrita, encontro uma multidão de pessoas, de rostos conhecidos e desconhecidos, de sujeitos “escritos” e “escutados”, formando-se uma teia de produções discursivas constituídas por vozes vindas de muitas partes.

Novamente volto ao meu “quarto de estudo” e percebo-me só diante da tela do computador. Um silêncio esparrama-se por aqui, mas faz barulho também. Um silêncio que caminha ao encontro de vozes que gritam ou sussurram, muitas delas acolhidas e acolhedoras. Só o barulho vindo da rua bate à janela e às vezes incomoda, confesso.

Daqui, percorri discursivamente programas de rádio e de televisão, estive nas ruas de São José do Norte e de Porto Alegre, buscando “molhar-me” de cultura. Dialogando com

autores, expressei idéias sobre o mundo vivido e estive, inclusive, com meu “diário” novamente em mãos. Talvez meu sentimento não se encontre exatamente na solidão, mas, quem sabe, em seu oposto que, de acordo com Richard Bach, “não é estar junto, mas a intimidade”. Busquei tornar-me mais íntima com meus próprios pensamentos, com cada autor que convido para participar deste estudo e com os objetivos que conduzem o presente trabalho.

Reporto-me, agora, para um lugar distante geograficamente e que me possibilitou importantes aprendizados não somente teóricos, mas também sobre mim mesma. De meu “quarto de estudos” rumo, para Los Angeles, apenas acionando a memória e solicitando dela detalhes de uma experiência vivida entre os anos de 2005 e 2006.

A Cidade dos Anjos

Quatorze de julho de 2005, data do desejado desembarque no Aeroporto Internacional de Los Angeles, o LAX. A ansiedade da chegada misturava-se com a ainda presente sensação da despedida em Porto Alegre. Ainda que a presença dos momentos e, principalmente, das pessoas daqui, estivesse viva, o tempo em que os olhos veriam sua ausência anunciava-se como também parte do aprendizado de estar distante.

Daquela pequena janela do avião, avistava uma multidão de cores de um lugar material onde buscava referências para poder viver. Começava, já, a sentir a presença da terra não mais distante, quando uma outra língua era escutada ao redor. E aquele modo de se vestir da indiana logo ali? Realmente, havia chegado à grande Los Angeles.

A gentil Cristina, brasileira que contribuiu para que a viagem da Cidade do México até Los Angeles passasse como que em segundos, acolheu-me com a tranquilidade de alguém

cujas viagens longas já não significam surpresa. Esteve comigo ali, naquela fila fronteiriça de quem chega com um visto nas mãos e aguarda sua vez para que o oficial de imigração permita a entrada na terra americana.

Foi no banco do carona de um Volvo branco, acredito que da década de 80, que conheci um pouco de LA dias após ter desembarcado. O condutor do veículo ia-me apresentando ruas, contando-me histórias e deixando-me conhecer mais a respeito de si. O rumo: sua casa, em West Hollywood, onde a gentil Jenny estaria à espera da “estudante brasileira recém chegada”. Iniciava-se o estágio de doutorado com um jantar de boas-vindas com Peter McLaren, sua família e seu amigo, Gustavo Fischman.

“Eu estava lá, conversando com o homem dos livros”, registrei em meu diário, aquele cuja presença era possibilitada pelo folhear de páginas de livros e cuja voz não possuía tons específicos. Eram a minha voz e o meu tom que lhes eram emprestados. Suas idéias, então, começaram a ser associadas ao seu jeito de ser, ao modo como acolhia a estrangeira, a mim!

Durante doze meses, então, trabalhei com o professor Peter McLaren, um sujeito sensível, um intelectual comprometido com idéias revolucionárias postuladas pela Pedagogia Crítica, com o pensar a sociedade para além das lógicas de relação social estabelecidas pelo capitalismo. Um escritor de intensas 40 obras, diversas delas, incluindo livros, artigos e capítulos de livros, traduzidas em 18 línguas. Uma pessoa que bem sabe a conjugação do verbo “acolher”.

Estar em um outro país e vivenciar momentos de uma outra cultura foi um dos mais importantes aprendizados propiciados pelo estágio de doutorado no exterior. A percepção aguça-se. O corpo e a alma abrem-se ao inusitadamente novo. Os olhos parecem ficar mais atentos, os ouvidos mais perceptivos ao que é pronunciado pelo outro e por nós mesmos.

Na distância, também identidades de grupo (nacional, regional, familiar) parecem ficar mais salientes e o “quem somos” ganha destaque quando, inevitavelmente, é comparado com “quem é o outro”. O “ser brasileiro” torna-se ainda mais “brasileiro”.

Neste contexto, diferenças e semelhanças vão-se manifestando, em uns momentos aproximando-me do outro; em outros, dele afastando-me, mas sempre possibilitando que este “outro que ‘eu’ consigo suportar” é o que determina quem está e permanece próximo e quem está próximo mas deverá permanecer distante.

Teorias que venho estudando no campo da identidade puderam ser não somente discutidas, mas, sobretudo, vivenciadas. Recordo, aqui, do dito por Woodward (2000a, p.41) no artigo intitulado “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. Diz a autora que “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções freqüentemente na forma de oposições [...]”.

Neste sentido, aspectos característicos da cultura (ou das culturas) por mim vivenciada foram ressaltados no momento em que outra cultura foi experienciada. Uma cultura que é a “americana”, mas que também é a “latina”, a “asiática”, a “européia”, que é constituída a partir da interação entre sujeitos com heranças culturais que não se enraízam no território americano, mas que remetem a uma história construída em outros locais. Uma cultura, portanto, que pode ser caracterizada como uma construção feita em “entre-locais”, onde formas de ser são negociadas a todo instante.

Experimentar este lugar do “outro que cruzou a fronteira física”, o diferente, possibilitou-me apurar meu olhar para o entendimento do “outro excluído” dentro de nossa própria cultura. Não apenas discurssei e pesquisei sobre esta temática, mas a vivenciei no momento em que minha fala denunciava, em si, uma origem distante.

Los Angeles é um condado onde, de acordo com dados da Casa do Governador, em Sacramento, 140 línguas são faladas. A diversidade cultural manifesta-se nas falas e é a

expressão de um local onde diversas partes do mundo podem ser reconhecidas. Neste sentido, o “ser o outro”, o “estrangeiro”, por vezes dilui-se ao escutarmos nossa primeira língua ser pronunciada por um desconhecido que passa na rua, por uma vendedora de loja, por um estudante universitário. Criam-se, assim, “pontos de conexão” mediados pela linguagem oral.

Diferentes culturas são denunciadas por meio de diferentes manifestações e simbologias. É possível andar pelas ruas e encontrar “pedaços” do mundo em cada esquina. Pessoas falando um inglês que não é exatamente o mesmo pronunciado por um americano. E nem precisa. O sotaque expressa o nascimento em um outro país e, com isso, uma trajetória de vida influenciada, também, por uma outra história. A comunicação acontece apesar dos diferentes “ingleses” falados.

Viver em Los Angeles é, neste sentido, estar em um mundo entre muitos mundos. “Pulsam” diferentes modos de ser e negocia-se, constantemente, um “estar” em um território americano. No campus universitário, um belo local com prédios antigos, -sempre melhor estruturados em termos físicos para evitar que qualquer tremor mais intenso de terra os possa destruir-, à diversidade espalha-se silenciosa e evidente. Estudantes muçulmanos rezam com seus rostos virados para Meca em alguns horários do dia. Cabeças cobertas por mantos escondem um tanto do rosto de moças jovens, muitas vezes nascidas no Estados Unidos, que buscam preservar rituais de seus ancestrais. Cumprimentos em espanhol são pronunciados com sotaques diferentes. Mexicanos, porto-riquenhos, colombianos, espanhóis... Afro-americanos, latino-americanos, chicanos (mexico-americanos), indo-americanos, enfim, uma diversidade que forma o chamado “caldeirão” da grande Los Angeles.

São expressões de identidade que parecem inovar, como expressa Hall (2000, p. 108/109), “uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência”. Elas teriam a ver, entretanto, “com a utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos,

mas daquilo no qual nos tornamos”. Neste sentido, por meio das relações sociais mediadas por diversas culturas, emergem novas formas de ser que não são nem aquelas vivenciadas no país a que remontam suas “origens”, nem as vivenciadas no ambiente americano. É uma nova cultura em que elementos de ambas são perpassados. Hall (ibidem, p.109) esclarece esta questão ao dizer que as identidades:

Não tem a ver tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como estas representações afetam a forma como nós podemos representar a nós mesmos”.

Estas questões foram, também, expressas em meu diário de campo, onde escrevi:

Los Angeles é um lugar onde a diversidade é estampada no rosto de cada pessoa. Não há como se esconder em tentativas de padronização. A luz do dia ou o brilho delicado da noite mostram as origens territoriais de cada pessoa. Seus olhos, sua língua, sua roupa, a cor de suas peles. E são pessoas que não fazem questão de esconderem-se. Ao contrário. Aquela flor “esquisita” no cabelo da mexicana, a roupa “grande” no corpo da muçulmana, anunciam identidades diversas.

O conhecido “*melting pot*” busca divulgar que a igualdade étnica e cultural são expressões da ideologia de acolhimento americana. É o que McLaren (2000, p.59) chama de “poção mágica chamada multiculturalismo” de um caldeirão que “há muito vem cozinhando” e produzindo “uma aversão em vez de respeito à diferença”, uma vez que desvia a atenção de uma política social calcada no imperialismo e nas injustiças. Diante do conceito do “caldeirão cultural”, a diversidade é temática “não tematizada”, dentro do pressuposto de que o compromisso social com o outro “desigual” já foi cumprido no momento em que foi incluído um novo termo na cartilha da linguagem dominante.

Se, por um lado, a diversidade é enfaticamente expressa, por outro é percebida uma espécie de *apartheid* materializado por diversos bairros que guardam, diria, características da pátria de cada um. Cada grupo étnico, de uma forma geral, fixa residência em bairros diferentes, de modo que, por vezes, até mesmo o nome do bairro comprova este fato.

Assim, a uma curta distância de onde morei, está o Bairro Coreano, onde se pode encontrar uma ampla oferta de restaurantes e lojas coreanas. Não é preciso ser um conhecedor da localização de cada bairro em LA para perceber-se neste local. Basta olhar os anúncios das lojas, todos escritos em coreano e, algumas vezes, também traduzidos para o inglês. O mesmo é percebido no bairro judeu, no armênio, no latino, entre outros.

Sentia-me analfabeta diante de tantas escritas expressas em símbolos. Não consegui fazer nem ao menos relações com os conhecimentos que tenho, pois eram símbolos que não me diziam nada. Vez ou outra, era auxiliada por alguma forma conhecida, um desenho qualquer.

Foi principalmente nos restaurantes que mais me sentia analfabeta. E não era precisamente a leitura do cardápio que provocava este sentimento, mas justamente o fato de nunca ter degustado certos alimentos. Inclusive estava despreparada para o hábito mexicano de comer refeições apimentadas. “*Is it spicy?*”¹⁰, perguntava sempre antes de aventurar-me a fazer um pedido num dos tantos restaurantes mexicanos espalhados por Los Angeles. O “*not spicy at all*”¹¹ que escutava de muitos garçons nem sempre correspondia a minha idéia do que seria uma comida sem temperos em excesso. Aprendi degustando e alfabetizei-me, assim, também pelo paladar.

Se, por um lado, esta multiplicidade de “mundos” contribui para a manutenção do sentido de “ser diferente”, tendo-se como “padrão” o cidadão americano, por outro gera um isolamento de certos grupos étnicos e cria um tipo de analfabetismo, o qual não está

¹⁰ “É apimentada?”

¹¹ “Não é picante mesmo!”

relacionado somente à ausência das habilidades de ler e de escrever, mas também à limitada possibilidade de interação em um meio onde a língua falada oficialmente é a inglesa. Cada bairro, neste sentido, ganha status de um mundo à parte onde culturas locais são preservadas.

A alternativa de manter o que é “seu” e distanciar-se do que é do “outro”, aqui tido como o americano branco, anglo-saxão, protestante, é, em grande medida, enfatizada pela linguagem e pela raça. Pessoas de raça negra, por exemplo, que constituíram um núcleo habitacional principalmente na zona sul de Los Angeles, construíram, para si, uma linguagem, cujo ritmo e melodia distancia-se do inglês tido como estandardizado. Assim, é possível comunicar-se ao telefone, por exemplo, e saber que se trata de uma pessoa de raça negra apenas reconhecendo a maneira como fala.

O rosto não precisa ser visto. A linguagem fala por si, diz quem são. As gírias são diferenciadas das utilizadas por “brancos”. São feitos esforços para a delimitação de fronteiras e a linguagem é uma das ferramentas de maior poder para que tais fronteiras sejam vigiadas. O “estrangeiro”, neste contexto, não é apenas aquele que chegou de um outro país, mas, também, aquele que apresenta características diferentes e, por diversas vezes, opostas ao que é tido como padrão.

Questões relativas à linguagem ganham enfática presença no pensamento de McLaren (2000a) e outros. Contribuem, assim, para que “fronteiras lingüísticas” sejam pensadas a partir de uma lógica tensionada pela disputa de poder entre classes, poder este relacionado com a legitimação de códigos simbólicos que definem quem é “excluído” e quem é “incluído” dentro de uma divisão ideologicamente discursiva. Nas palavras de McLaren e Giroux (ibidem, p. 25):

[...] Como questão política que é, a língua opera como um espaço de luta entre diferentes grupos, os quais, por várias razões, policiam suas fronteiras, significados e ordenamentos, Pedagogicamente, a linguagem fornece as autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições de

sujeito e assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo.

“Produzindo entendimentos particulares do mundo” (McLAREN, 2000b, p.31), a linguagem constrói e é construída por meio de significados que refletem o estabelecimento de determinados modos de relações sociais. O “falar diferente”, neste sentido, revela muito mais que uma “proteção identitária” ou, ainda, um “distanciamento do padronizado”, mas, sobretudo, um acesso restrito aos códigos culturais dominantes que definem categorias humanas “ideais” e que são produzidos sobretudo por pessoas de raça branca.

McLaren (2000a, p.45/46) chama de *branquidade* a este domínio da produção de códigos de linguagem pela classe dominante americana e, por isso mesmo, essencialmente branca. Adverte que os conflitos entre a cultura branca e outras culturas devem ser compreendidos como “relações vivas entre níveis de hierarquia de poder diferentemente constituídos”, hierarquias estas que definem, também, aquele que será “explorado”. O autor ainda expressa que:

Embora nenhuma cultura seja dominante em todas as relações e o tempo todo, hierarquias dependentes meta-estáveis podem ainda ser identificadas. Os significados culturais são organizados, orientados, enquadrados e pontuados de maneira que beneficiem a cultura branca. A branquidade opera como um sistema aberto que explora o que quer que ela defina como seu ambiente.

Os debates ligados à raça são enfaticamente presentes nos Estados Unidos. Leituras realizadas, minha própria vivência e diversas discussões realizadas com Peter McLaren e Kris Gutierrez, também professora na Escola de Educação da UCLA, respaldam o argumento de que a sociedade americana constrói um padrão racial calcado no binômio “brancos e não brancos”.

A experiência que tive mostrou-me que pertenço ao grupo dos “não-brancos”. Uma expressão de dúvida quanto ao modo como eu seria definida, nos Estados Unidos, foi expressa por Gutierrez quando debatíamos este assunto. “Certamente não serás considerada branca”, disse-me ela.

Ao visitar o *Museum of Tolerance* (Museu da Tolerância), em *West Los Angeles*, dentre uma lista com seis opções de “raça”, deveria marcar um “x” naquela que definiria a minha própria. As opções: Branco/Anglo, Afro-Americano, Latino, Asiático ou Morador das Ilhas do Pacífico, Americano Nativo (índios americanos), outros. Em meu vocabulário “não americano”, nunca havia pensado na possibilidade de que “latino” seria uma definição racial ao invés de uma referência geografia remetida a uma certa colonização.

Situada como mulher, “branca”, entre aspas, brasileira, latina, também me posiciono, em diversos momentos, como colocada no rol dos excluídos, o que não me exime de uma postura crítica e de resistência a pensamentos que fragmentam a vida social em blocos de pessoas que se subdividem de acordo com sua descendência financeira, sua raça, seu sexo, sua classe social.

Embora nascidos nos Estados Unidos, descendentes de africanos ou de espanhóis não são chamados “americanos”. Sua nacionalidade é adjetivada por um nome anterior ao *American*. Existem, portanto “americanos com hífen” e “americanos sem hífen”.

Se, por um lado, o tal hífen pretende dizer que aquela pessoa não é um americano puro, também busca preservar uma identidade nacional que expressa raízes culturais específicas. São estes, acredito, dois aspectos que devem ser considerados.

Também a temática “imigração” tem sido foco de fervorosos debates nesta terra onde “o outro” estrangeiro é percebido, muitas vezes, como aquele que busca cruzar fronteiras não somente separadas por muros ou cercas, mas também, e principalmente, por simbologias que definem o pertencimento, ou não, a um determinado local.

Opiniões dividem-se e, cada vez, mais cruzadores de fronteiras são polemizados. A procura pelo “sonho americano” não demarca somente uma busca econômica, mas, também, a conquista de uma identidade reconhecida e valorizada. É o outro, o estrangeiro, querendo migrar para formas reconhecidas de “ser” que se vinculam ao “ser-economicamente-bem-sucedido”. Uma terra onde, conforme expressam Gutierrez e McLaren (2000, p.197), a cultura do mercado projeta vontades e necessidades “cada vez mais organizadas pelo capital na medida em que o capitalismo estabelece equivalências entre indivíduos e coisas que permitem que tudo seja, *passo a passo*, substituído por tudo”.

Na filosofia da insatisfação constante com os bens materiais, o “ser mais” vincula-se ao “ter mais”. O *outro* perde-se por entre cifras, é anulado em sua expressão histórica e em sua possibilidade de “ser diferente” e, ainda assim, acolhido em sua *infinitude*, usando um conceito levinasiano.

A perspectiva de *infinito*, em Levinas, vem do outro, de seu rosto que se apresenta como pura linguagem, desnuda, sem representações que a descrevam. É como que um transbordamento que escorre em direção à transcendência e, por isso mesmo, não é delimitado por formas discursivas que pretendem forjá-lo em termos de “consumidores”.

A noção de infinito chama, também, a atenção de McLaren (2000a, p.88), no momento em que observa que a paciência para com a infinitude é possibilitadora da abertura de um espaço para que as narrativas dominantes possam ser reescritas “com a diacronia do tempo que, como observa Levinas, é produzida por nossa posicionalidade como sujeitos éticos e por nossa responsabilidade em relação ao outro”. Neste sentido, a acolhida ao infinito está relacionada com a solicitação de uma postura de paciência que caminhe no sentido oposto à exigência de regulação do outro em seus desejos.

Ainda que McLaren, posicionando-se em um outro sentido que não aquele pretendido por Levinas, defendendo a idéia de que o conceito de totalidade, em si, não deve ser

abandonado, mas sim seu uso redutor, percebo um encontro proeminente entre ambos os autores no momento em que chamam a atenção para questões de ética e de responsabilidade.

Os citados autores buscam problematizar as mesmas temáticas em sua base filosófica, o que não impede, em nenhum momento, que eu própria transite por entre seus estudos para que possa construir respaldos que sustentem este trabalho investigativo. A filosofia levinasiana propõe ir “além” e, para tanto, preciso começar da compreensão do que precede este “além”.

Era com uma constante disposição ao diálogo que McLaren recebia-me para encontros onde minhas dúvidas e questionamentos eram acolhidos em suas reflexivas explicações. Ainda que os detalhes de seu escritório contassem sua vida acadêmica e o local se tornasse especial para as reuniões, procurávamos sempre algum outro canto da universidade para que as conversas pudessem acontecer entre um gole e outro de café, às vezes um “*Irish coffee*”. Eram encontros carregados de um tom de informalidade e de cuidado para que eu pudesse sentir-me à vontade. O rumo da biblioteca era sempre certo após essas reuniões. As idéias discutidas solicitavam novas buscas, novos interlocutores.

Os incentivos de McLaren, aliados ao meu próprio desejo de viver intensamente a experiência que ali se constituía, levaram-me a “bater em portas” de também outros professores na busca pela possibilidade de usufruir os benefícios daquele ambiente acadêmico. Estive, então, em salas de aula, conversei com pessoas novas que se foram fazendo “conhecidas” no decorrer da disciplina, interagi com diferentes modos de pensar, de ser, de participar. Na busca por outros ambientes, conheci os professores Michael Beach e Kris Guitierrez, com ela interagindo na disciplina denominada “*Participant observation: field*

*methods*¹²” e, com ele, no curso chamado “*Qualitative Inquiry: identity construction in school, community, and visual socio-cultural worlds*¹³”.

No transcorrer da aula, alfabetizava-me não em letras e em palavras, mas também em modos de expressar pensamentos. O que pronunciava em língua inglesa era expresso em formas lingüisticamente pertencentes à língua portuguesa o que, mesmo verificando estar sendo compreendida, poderia, por vezes, causar um certo estranhamento. Era mais um desafio que se colocava à frente e que foi sendo superado no enfrentamento da própria cotidianidade das experiências.

Perceber-me como “o outro” naquele ambiente solicitou-me um constante aprendizado para lidar com questões que estudo teoricamente. Era desafiada, agora, a compreender o significado da diferença quando eu própria sentia-me diferente e não apenas analisava “o outro” percebido como tal. Buscava ficar atenta, também, para melhor compreender os “códigos de convivência” daquele ambiente e interpretar mais precisamente o que faz com que as pessoas sintam-se “pertencentes” ou não. Desejava, assim, aprimorar a minha própria sensibilidade e a observação.

Foram estes e tantos outros aprendizados que foram sendo construídos no decorrer desses doze meses em que vivi na “Cidade dos Anjos”. Aprendizados que, ao serem evocados em minha escrita, trazem à lembrança lugares e pessoas.

Em uma terra de glamour, onde Hollywood constrói realidades fictícias vendidas ao mundo inteiro; onde efeitos especiais têm impacto de “verdades” e são sentidos em nossas mentes e corpos; onde o sucesso produz sujeitos reconhecidos e conhecidos mundo afora, eternizando mãos de atores e atrizes na Calçada da Fama; onde a busca pelo sucesso movimenta uma indústria de desejos, voltei sem a fama buscada pela maior parte dos que

¹² Observação Participante: métodos de campo

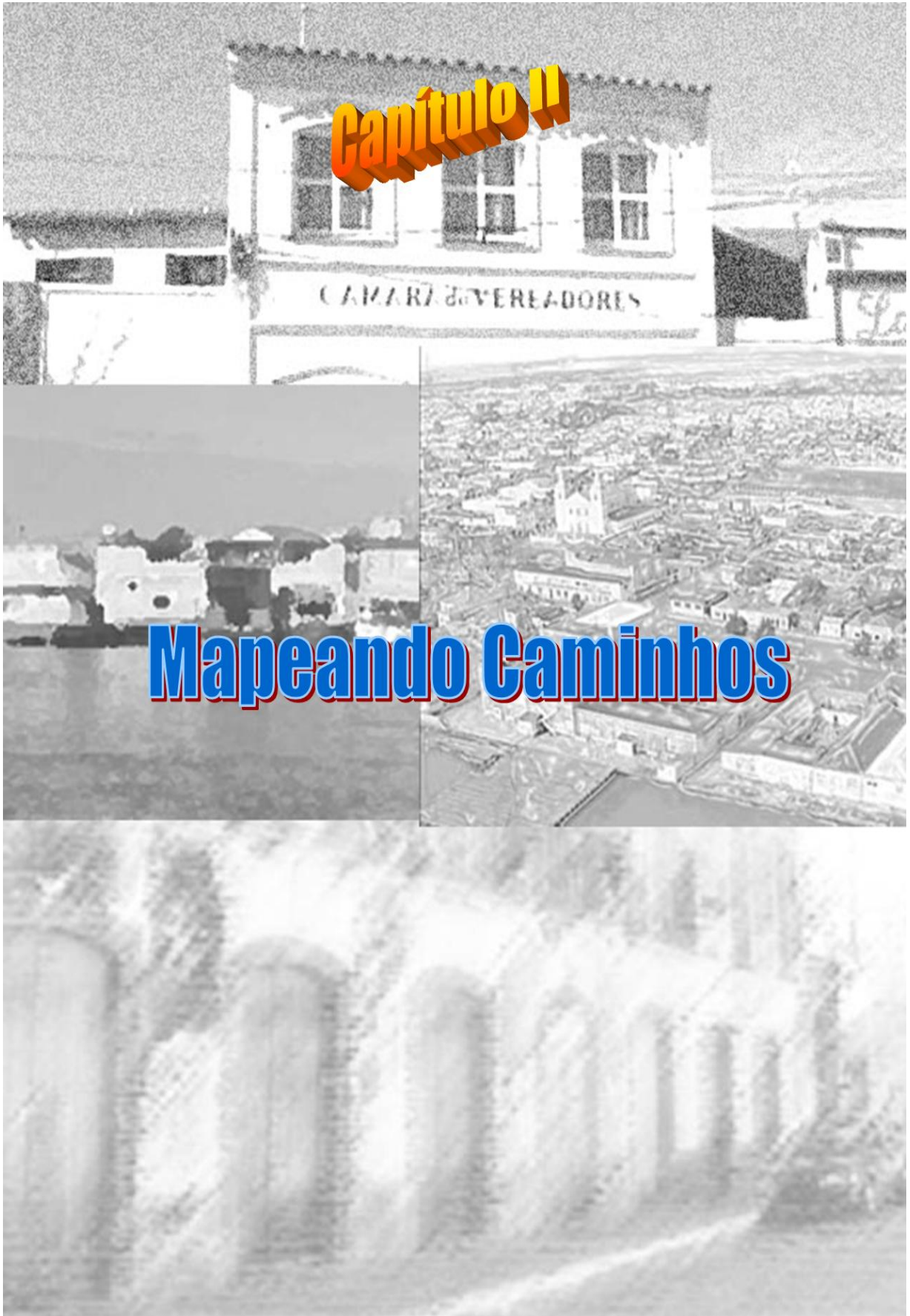
¹³ Questionamentos qualitativos: construção de identidades em escolas, comunidades e mundo sócio-culturais visuais.

procuram a Cidade dos Anjos. Mas, enfim, de Hollywood ficaram boas sugestões para uma escrita metafórica, para continuar escrevendo “cenas” de um “script” em construção.

“Foi sobre mim mesma que mais aprendi”. Assim escrevi, de próprio punho, as últimas palavras registradas em meu diário, quando o retorno já era presença e os verbos vivenciados lá já conjugados no passado.

Encerro, então, este primeiro capítulo de meu trabalho. Partindo de mim, fui ao encontro da justificativa do tema que aqui apresento como central. Conte histórias e trajetórias e, nesta dinâmica, novamente os vivi.

No próximo capítulo, evidenciarei maiores especificações a respeito da pesquisa, situando o estudo em termos de abordagem metodológica e caracterizando o município de São José do Norte, local onde estive no percurso das saídas de campo para esta pesquisa. Buscarei, ainda, demonstrar mapas que foram construídos no decorrer da investigação.



CAPÍTULO II

MAPEANDO CAMINHOS

Guimarães Rosa inspira: “Não existe caminho. O caminho se faz ao andar”. O poeta expressa o fato de que caminhos não os há prontos, esperando para serem percorridos, traçados de antemão em sua paisagem. Pelo contrário, vão sendo construídos a cada passo avante, a cada sentir que a paisagem que se vislumbra proporciona. E nada há como a novidade que os caminhos apresentam, novidades que nos fazem andantes em um mundo sempre novo.

Por certo, mapas constroem-se toda vez que alguma jornada é pensada, uma cartografia que fala de intenções de caminhadas e de possibilidades, nunca de certezas. Traçam este ou aquele rumo que buscamos tomar, algo que nos dá uma certa sensação de segurança, embora a idéia de que tais rumos possam ser provisórios nunca se distancie.

Não sinto neste fato, porém, fragilidade. Pelo contrário, percebo a brisa das novidades tocando meu rosto, solicitando dobrar aqui ou ali, buscar uma companhia antes não prevista, driblar um ou outro obstáculo que se impõe de inesperado. E, assim, vai-se constituindo a vida em uma dinâmica novidade, que jamais pode ser aprisionada por receituários de viver bem, de andar por caminhos “seguros”, ainda que muitos tentemos encontrá-los.

É precisamente a respeito de caminhos de pesquisa que escreverei o presente capítulo apresentando primeiramente, e de forma breve, a cidade de São José do Norte, onde estive para a coleta de dados junto aos sujeitos da investigação. Em seguida, trago achados da pesquisa realizada no Mestrado em Educação como meio de contextualizar as idéias que apresento como “tese”, “problema” e “questões de pesquisa” neste trabalho de doutorado. Por

fim, esclareço as orientações metodológicas nas quais busquei embasamento para esta pesquisa.

São José do Norte: algumas apresentações



Farei, aqui, uma apresentação em termos gerais do município de São José do Norte, uma vez que suas características serão também exploradas no decorrer deste trabalho. Dedicarei um enfoque maior à questão do analfabetismo, uma vez que está diretamente relacionada com a temática deste estudo.

A cidade de São José do Norte pode ser avistada já na saída da hidroviária em Rio Grande. À medida que vão passando os trinta minutos de travessia, pela Lagoa dos Patos, de Rio Grande a São José do Norte, sua silhueta começa a ganhar detalhes. A imagem da Igreja Matriz, destacada desde a saída da hidroviária rio-grandina, vai ganhando formas mais definidas e as casas, que ao longe se apresentavam como que pontos distantes, vão podendo ser, aos poucos, vistas em suas cores e formas.

Com uma população de 24.877¹⁴ habitantes, centra suas atividades econômicas nos setores primários da pesca e da agricultura, principalmente na monocultura da cebola. Município de colonização açoriana, localizado a 367 km da capital gaúcha, Porto Alegre, é composto por três distritos: São José do Norte (distrito sede do governo), Estreito (2º distrito) e Bujuru (3º distrito).

Foi elevada à categoria de município pelo decreto regencial s/nº de 25 de outubro de 1831, o que lhe acarretou, de acordo com Bunse (1981), responsabilidades econômicas com que não poderia arcar, tendo decaído a produção de trigo diante da não mais utilização do caminho de terra (BR 101). Antes desta data, estava vinculada politicamente a Rio Grande, vinculação, aliás, que pode ser deduzida pelo próprio nome do município: São José do Norte, por ficar ao “norte” de Rio Grande.

São dois os caminhos possíveis de serem percorridos para chegar-se ao município nortense. Um refere-se à travessia pela Lagoa dos Patos em embarcações, principalmente lanchas, nem sempre bem conservadas que funcionam com a autorização do Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem (DAER). Apesar de promessas para a melhor estruturação desse tipo de transporte lacustre, as embarcações ainda hoje apresentam as mesmas características que observei em 2000: escadas extremamente estreitas que dificultam subidas e descidas e sinais de ferrugem em diversas partes.

O segundo caminho possível de ser percorrido é o da BR 101, maior estrada em extensão do país, atravessando 16 estados de sul a norte. A estrada já recebeu o nome de Estrada do Inferno em sua extensão que liga São José do Norte a Porto Alegre diante da péssima trafegabilidade que oferecia. A respeito disso, escrevi em minha tese de mestrado:

Ironia é o fato de que justamente esta estrada, que há três séculos atrás ligou a “península” ao resto do país, serve para, *nos tempos*

¹⁴ IBGE, contagem populacional de 2005.

atuais, isolá-la [...] A promessa da construção da estrada atravessou campanhas políticas e sempre esteve "na ponta da língua" dos candidatos à administração municipal. Hoje, o asfalto já está cobrindo a estrada até as proximidades do Estreito. O pó levantado pelo chão batido de terra é assentado pelo que representa, para o povo nortense, o progresso (GOMES, 2001, p. 69).

O deslocamento da BR-101 para o sul do Brasil foi previsto no decreto-lei nº 5.917, tendo sido iniciado em 19 de janeiro de 2000 sob a responsabilidade das empreiteiras Sultepa e Ivaí. Seu asfaltamento divide opiniões quanto ao que é chamado de “privilégios” que traria para o município. Conversando com moradores nortenses, escutei pronunciamentos de uma certa “preocupação” quanto à vinda de pessoas “de fora” e o que isso poderia causar em termos de segurança e também tranqüilidade para pessoas que estão acostumadas ao silêncio rural.

Indo de encontro a esta idéia, muitos agricultores e pescadores acreditam nos benefícios da construção da BR 101, uma vez que esta facilitará o escoamento da produção disponibilizada pelo trabalho dos agricultores. Alguns, inclusive, projetam possibilidades de exploração do turismo local. Foi principalmente de Carlinhos, então presidente da Colônia de Pescadores Z2 em 2000, que escutei tais projeções vinculadas a um profundo comprometimento com os cidadãos nortenses.

A Br 101, concluída, vai dar uma surpresa muito grande de evolução, principalmente na vinda de turismo pro município. Esse pessoal vai pegar a estrada e vai se arrear pra cá. Eu já fui junto com o pessoal da EMATER por aí a Capivaras, uma das localidade aqui pesqueira, conversar com o pessoal e dizer pra eles que a gente pretendia se oferecer pra nós trabalhar juntos no momento em que isso fosse acontecer: colocar filetagem, carne de siri, câmara [...]Eles, no conjunto da comunidade organizada, tem que tá preparado pra essas evolução, não deixar os cara entrar sem eles tá preparado e os cara irem comprando as terra dele, as casa dele e eles saírem de lá.

Carlinhos adverte que a construção da BR 101 gerará uma maior valorização das terras nortenses e é justamente por isso que chama a atenção para o fato de que todos devem estar “preparados” no sentido de usufruírem as possibilidades de novas gerações de renda e não se deixarem “enganar” por aqueles que chegam “de fora”.

O principal meio de comunicação utilizado é o rádio, possuindo, a cidade, uma emissora própria chamada Rádio Litoral. O jornal local foi recentemente posto de novo em circulação. Até este fato, as notícias municipais eram somente publicadas em uma página do jornal rio-grandino Agora. Já no passado, os jornais Eco do Norte e Jornal do Norte haviam sido desativados. Associao a isto a presença de um grande número de analfabetos absolutos e funcionais no município, o que terias ocasionado a conseqüente não sobrevivência da imprensa escrita.

Quanto ao índice de analfabetismo no município, pode-se afirmar que sempre esteve em patamares altos, considerando a população de 15 anos e mais caracterizada como analfabeta absoluta. De acordo com o IBGE, analfabetos incluídos nesta categoria são aqueles que declaram não saber “ler e escrever um bilhete simples”. Além do fato de não existir consenso a respeito do que seja tal “bilhete simples”, também não há uma real testagem das habilidades de leitura e de escrita dos entrevistados. Conversando com recenseadores desse instituto de pesquisa em Rio Grande, admitiram eles somente perguntar ao entrevistado se sabe apenas ler e escrever o próprio nome. Uma resposta afirmativa caracterizá-lo-ia como analfabeto.

Mesmo considerada a imprecisão dos dados, são estas as noções que podemos ter em termos de estatísticas de analfabetismo. Fazendo um levantamento do nível de analfabetismo no município nortense, é possível visualizar uma diminuição no índice dos que não sabem ler e escrever. Isto não representa, porém, os bons patamares evolutivos que os gráficos podem

insinuar, uma vez que se observa um baixo crescimento demográfico, seguido de um também baixo crescimento da população alfabetizada.

Em 1970, 46,7% da população de 15 anos e mais nortense era analfabeta. Este índice caiu para 37,9% em 1980 e para 28,4% em 1991.

O último censo do IBGE (2000) mostrou um percentual de **21,5% de pessoas com 15 anos e mais que não sabem nem ler nem escrever**. Os dados mudaram e os números expressam reduções quanto ao índice de analfabetismo. O que mais mudou em termos de qualidade de vida dessas pessoas que, supostamente, entraram para o mundo letrado? Até que ponto estes dados representam um real crescimento no índice de pessoas alfabetizadas? Os antes analfabetos não estariam, agora, compondo as estatísticas de analfabetos funcionais?

Mapeei, no mestrado, os fatores de possibilidade do que considerei um elevado índice de analfabetismo. Garimpei a história do município, os modos como os moradores dali pensavam a educação escolarizada, e busquei compreender sua cultura, seus hábitos. Conheci pescadores, agricultores, sindicalistas, pessoas ligadas ao poder público. Percorri ruas, entrei em casas, em sindicatos, na igreja Matriz, na Prefeitura Municipal, na Secretaria de Educação. E, assim, construí um trabalho onde as narrativas dessas pessoas materializaram-se em palavras escritas, explicando concepções, falando de histórias coletivas e pessoais. Etnograficamente, escrevi-as.

Foi sob o título de “Nortensidade: a imagem de si e a representação do analfabeto” que construí a última categoria do trabalho referido, findo mas não por isso acabado. Encontrei, na expressão de muitas das pessoas com quem conversei, uma caracterização do município como submisso a Rio Grande e um lugar de retrocesso econômico, cultural e social, um lugar onde pescadores e agricultores consideravam a educação escolarizada como algo que, apenas ao cruzar a fronteira da Lagoa dos Patos, ganhava reconhecimento. Com estas pessoas, pude compreender os significados da escolarização e do alfabetismo naquele local e as imagens que

socialmente foram e estão sendo construídas a respeito das pessoas analfabetas ou com um baixo índice de escolarização.

Foi justamente quando escrevi sobre a “nortensidade” daquele povo, buscando captar os sentimentos que o fazia sentir-se como pertencente a São José do Norte, que as significações de inferioridade, mas também de desejo de serem olhados a partir de si mesmos, emergiram e puderam ser, em algum sentido, capturadas por minha escrita.

Especialmente quando busquei alternativas que pudessem contribuir para o entendimento sobre “quem são os analfabetos”, “até que ponto o que os outros dizem a seu respeito coincide com o que pensam sobre si” e “em que medida as imagens sociais sobre o que são falam por meio deles, afugentando suas próprias vozes”, escutei pessoas que se contaram para além do que sobre elas é dito mas, por certo, também por meio de tais “ditos”. Eram pessoas analfabetas ou ainda com um baixo índice de escolarização que me receberam para falar de suas vidas e de seus pensamentos, que me ensinaram muito a respeito dos significados da palavra acolhimento.

Percebi, também, que a relação entre alfabetização e desenvolvimento estava ali, sendo dita pelas pessoas com quem conversei e pelas tantas outras que buscam, cada vez mais, enfatizar a marcação de um binômio que expressa positivities para quem é alfabetizado e relega à categoria de pessoas analfabetas as características opostas aquelas. Apenas as características opostas!

Neste sentido, a “culpa” por um não desenvolvimento do município, muitas vezes, é depositada nas pessoas ditas como “acomodadas”, “sem desejo de aprender”, estas mesmas pessoas que têm como meio de sustento as atividades profissionais realizadas por meio da pesca e da agricultura e que, sendo solicitadas pelo seu trabalho, não conseguem dedicar-se à continuidade do aprendizado da leitura e da escrita, isto quando conseguem chegar até as classes de alfabetização.

Foram justamente aspectos como os que vinha descrevendo acima que me impulsionaram ao desejo de continuar um trabalho investigativo naquele município, centrando o foco de estudo nas pessoas analfabetas e buscando, como melhor explicitarei no capítulo subsequente a este, compreendê-las a partir de suas próprias falas.

O que contam, os analfabetos, a respeito de si? Que vozes pronunciam, que palavras escolhem para falar a respeito das pessoas que são, daquilo que têm? Por que são, estas pessoas, reconhecidas por suas ausências e não por aquilo que têm? Qual sua história, suas vontades, seus desejos?

Estes questionamentos inquietam-me. Hoje, volto a São José do Norte e busco a expressão de vozes que possam contar-se a si mesmas, vozes pronunciadas por pessoas cuja ausência do saber ler e escrever se faz presente e que se autorizem uma certa violação de discursos muitas vezes “naturalizados”. Busco pessoas analfabetas que se contem, assim, a partir de suas próprias palavras.

Sobre percursos pensados

As orientações metodológicas aqui expressas, longe de me fazerem prisioneira de um “formato de trabalho”, serviram como meio de organizar a maneira como exponho minhas principais reflexões sobre os achados possibilitados pela pesquisa. Desta forma, não definem formatos prontos, apenas orientam tanto a coleta e análise dos dados quanto o modo como são expostos, sempre possibilitando que a criatividade e a originalidade de novas formas de “fazer pesquisa” possam ser expressas.

Este trabalho vem ao encontro de uma possibilidade de compreender os sujeitos analfabetos para além das formas como têm sido nomeados socialmente, definindo-os como “incultos”, “ignorantes” e outras tantas características deméritas. Com esta compreensão e, ainda, com base em Emmanuel Levinas, busco defender a tese de que **o encontro com a alteridade é um caminho possível de ser construído a partir do acolhimento do outro, indo além de todas as representações que o define como “analfabeto” e de tudo o que é, sobre o termo, suposto.** Esta construção dá-se por meio da abertura destemida para este *outro*, de seu acolhimento.

Percorro um especial questionamento que, aqui, constitui-se **problema de pesquisa: quais as possibilidades de aproximação da alteridade de sujeitos analfabetos, acolhendo suas palavras e distanciando-se de formas de dizê-lo que os nomeiam como “inferiores”?** Outras questões também surgem e são caracterizadas como **norteadoras** deste trabalho: quais os principais modos como os sujeitos analfabetos têm sido nomeados nos discursos sociais da atualidade? De que forma tais modos influenciam na construção das identidades de pessoas que não sabem nem ler nem escrever? Quais as imagens que os sujeitos analfabetos produzem de si e qual a relação destas imagens com as formas como têm sido ditos socialmente? Compreendendo a “cultura” como uma construção dinâmica e constante erigida por meio das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos em um dado meio, de que forma sujeitos analfabetos “negociam” modos de ser e de serem reconhecidos?

Tais escolhas justificam-se pelo fato das investigações realizadas durante o curso de mestrado terem-me possibilitado um maior conhecimento da cultura manifestada pela população de São José do Norte, etnograficamente analisada no entendimento, para si, dos significados da escolarização e do alfabetismo. Os achados decorrentes desta investigação embasam-me para, novamente, adentrar o município nortense.

Os múltiplos questionamentos lançados por ocasião da referida pesquisa possibilitaram a compreensão dos contextos em que o analfabetismo vem sendo reproduzido há décadas. Também questões ligadas ao estudo das identidades que se manifestam no município, permearam estas buscas, encontrando idéias que convergiram para a compreensão da escolarização como uma realidade distante da forma como a sociedade nortense está organizada, não sendo considerada importante para a realização do trabalho cotidiano, trabalho este que esteve, desde os primórdios da colonização, relacionado à agricultura e à pesca.

Neste contexto, evidenciei que temas ligados à educação não formal ganhavam ênfase no ambiente nortense, encontrando uma maior aceitação por parte da população. Era principalmente por meio da mediação de funcionários da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) de São José do Norte, que o ensino “descolarizado”, como havia mencionado na então dissertação de mestrado, ganhava forma. Para a citada empresa, no entendimento de Evaldo, engenheiro agrônomo então atuando no local, o vínculo entre trabalho e conhecimento era a principal motivação para promoverem-se reuniões educativas envolvendo pescadores e agricultores.

No que se refere ao alfabetismo, tratado com foco específico na leitura e na escrita, observei que a cultura nortense valoriza de forma limitada a utilização das habilidades de ler e de escrever, sendo que os locais onde mais se constatam os seus usos são as instituições religiosas, especialmente no meio rural.

O fator que mais leva mulheres a procurarem as classes de alfabetização é o fato de quererem ler a palavra de Deus. Os homens, na sua maioria pescadores e agricultores, como expressei anteriormente, concentram suas energias na produção do trabalho no mar e no campo, o que limita a procura pelo aprendizado da leitura e da escrita, isto porque tal atividade exigiria muito mais tempo do que as possibilidades reais o permitem.

Outro fator influente em tal contexto é a não existência de políticas públicas que possibilitem a estes trabalhadores afastarem-se das classes escolares em época de safra, o que dificulta a procura pelo aprendizado da leitura e da escrita, além do fato de, por diversas vezes, não encontrarem utilidade prática, dentro daquele específico contexto, para tal aprendizado.

Também são emergentes dos estudos realizados em 2001, como expressei no capítulo anterior a este, compreensões a respeito da imagem de si do nortense, tantas vezes vinculada a características como “acomodados”, “passivos”, “depressivos” e “despreparados para o progresso”. Foi nas andanças pelo solo nortense, onde conversas e observações serviram-me, como agora, de principal instrumento de pesquisa, que escutei tais caracterizações.

O observado, porém, nem sempre correspondia, na prática, ao que era dito sobre os sujeitos analfabetos ou com um baixo nível de escolarização. Baseadas em representações sociais, muitas das pessoas com quem conversei referiam-se aos sujeitos analfabetos, por exemplo, como pessoas que precisam ser “convencidas” de sua carência e, então, “seduzidas” a freqüentarem classes de alfabetização.

O movimento que faço quando, novamente, procuro o município de São José do Norte para novas investigações, é o de buscar, na voz de sujeitos analfabetos, o entendimento que têm sobre si e, assim, melhor compreender as aproximações e os afastamentos deste entendimento com as tão conhecidas representações sociais que os pretendem caracterizar. Aliada a isto, está a compreensão da medida em que, por meio de relações sociais, os próprios sujeitos analfabetos implicam-se na construção de tais representações.

A investigação desenvolvida é baseada em uma pesquisa descrita como qualitativa de cunho etnográfico e, diria também, auto/etnográfico, uma vez que suas características convergem para o encontro destas específicas abordagens de estudo.

“Auto/etnografia”, com barra separando “auto” de “etnografia”, é um termo utilizado por Roth (2005, p.03/04) no livro “Auto/Biography and Auto/Ethnography: praxis of research method”. A autora justifica tal uso, remetendo-se à relação dialética entre indivíduos e sociedade, onde ambos implicam-se mutuamente. “Auto/biografia é sempre biografia”, assim como “auto/etnografia também é sempre etnografia”, diz ela. Ambas são “gêneros que mesclam interesses etnográficos com a escrita de histórias de vida”.

O porquê da escolha de um determinado objeto de investigação pode ser melhor compreendido quando vinculado aos contextos de vida do próprio pesquisador. No momento em que se propõe a descrever interpretativamente tais contextos, já está não somente expressando concepções acerca de temas de seu estudo, mas, inclusive, relacionando-os a aspectos culturais e históricos vivenciados por outros sujeitos.

Foi no capítulo precedente a este que explorei contextos sociais em que estive presente, buscando, desta forma, justificar esta tese e expressar olhares existentes na análise dos dados coletados. “Contei-me” e, assim, escrevi um tanto sobre a pesquisadora que, por ora, propõe-se a fazer um estudo sobre analfabetismo, cultura, exclusão, representação e alteridade.

No que se refere à abordagem qualitativa de cunho etnográfico, é possível dizer, segundo Engers (1994, p.66), que tal abordagem refere-se ao ato de

Penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas e utilizar como critério a evidência do acordo intersubjetivo no

contexto educacional. Pretende, ainda, desenvolver conhecimento ideológico, assumindo que a descrição pode mostrar uma realidade dinâmica, múltipla e holística.

De acordo com André (1995), o trabalho de cunho etnográfico detém sua atenção no significado das ações para o específico grupo estudado. Por pretender contatos periódicos com o ambiente pesquisado, este tipo de trabalho promove constantes aproximações entre as realidades ali observadas e o que é sobre elas teorizado. Tal fato é enfatizado, também, por Spindler e Spindler (1987, p.20), ao chamarem a atenção para a importância, no trabalho com etnografia, da explicação de comportamentos situacionais, levando-se em conta o ponto de vista dos próprios sujeitos investigados, dos nativos.

As contribuições, assim, que um estudo deste tipo traz, são validadas pelo tipo de abordagem que sugerem, pretendendo uma descrição de cultura (ANDRÉ, 1995).

Como característica essencial, em se tratando de uma investigação do tipo etnográfico, as observações da vida cotidiana das pessoas e do meio cultural no qual vivem também se constituem em elementos importantes. Busca-se, a partir daí, uma crescente apropriação dos modos como se manifestam no mundo, perseguindo a compreensão a respeito das articulações que constroem, enquanto analfabetos, para viverem em um mundo letrado.

Por ocasião do estágio de doutorado realizado na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (2005/2006), participei do curso intitulado “Participant-observation: field methods¹⁵”, ministrado pela professora Kris Gutierrez. Foram-me, ali, proporcionadas vivências interessantes a respeito da pesquisa etnográfica na educação, assim como o aperfeiçoamento de bases teóricas para melhor compreendê-la, bases estas que trouxe presentes no percurso desta pesquisa.

Chamo a atenção, neste momento, para os escritos de Louise e George Spindler (1987) no livro “Interpretative Ethnography of Education”, um dos materiais com os quais tive

¹⁵ Observação Participante: métodos de campo.

contato por ocasião do referido estágio. Os autores buscam, no capítulo segundo, vislumbrar questões que esclareçam seu entendimento sobre etnografia e sobre o objeto de estudo do etnógrafo. Em um segundo momento, descrevem o modo como eles próprios ensinam o trabalho etnográfico a seus estudantes. Não me deterei, aqui, na análise de todas as idéias trazidas no referido capítulo, uma vez que muitas delas já foram abordadas, nesta etapa da tese, por meio de estudos realizados por outros estudiosos¹⁶.

Limito-me a chamar a atenção para alguns critérios que merecem ser observados para a realização do que os autores definem como uma “boa etnografia”. Dentre eles a elaboração de hipóteses de trabalho como algo emergente no momento em que o trabalho de campo é feito, tendo o pesquisador já definido, antes, o problema de pesquisa. Os autores também se referem à observação como um procedimento que não se limita somente às circunstâncias nas quais os sujeitos são observados, mas também se estende a outros ambientes (SPLINDLER & SPINDLER, *ibidem*, p.18/19).

Neste sentido, o conjunto de informações para análise foi coletado por meio de contatos com seis pessoas analfabetas moradoras do município do São José do Norte, sendo, tais contatos, baseados em observações e entrevistas.

Também a construção de um diário de campo serviu como elemento de análise, uma vez que ali foram registradas, em detalhes, minhas percepções e observações a respeito de cada momento vivido no percurso da pesquisa quando das constantes idas ao município de São José do Norte.

É, tal diário, diria, um registro feito não somente na forma de crônica. Muitos significados afetivos e também análises do vivido iam sendo escritos, diariamente, no próprio momento da observação, sempre que possível, e nos 30 minutos que constituíam o trajeto entre São José do Norte e Rio Grande. Pelo menos assim era, quando o balançar da lancha não

¹⁶ Para um estudo mais aprofundado a respeito das idéias de Louise e George Spindler, ver o livro “Interpretative Ethnography of Education”, citado na bibliografia desta tese.

solicitava uma concentração maior de pessoas, como eu, pouco acostumadas ao transporte marítimo.

Jackson (1990), no texto intitulado “I am a fieldnote: fieldnotes as symbol of professional identity”, resumiu elementos de uma investigação junto a antropólogos norte-americanos. Em uma interessante escrita, o autor traz depoimentos de seus entrevistados a respeito do chamado “diário de campo” (fieldnotes), buscando melhor compreender como o definem e o modo como se relacionam com tal diário.

As áreas do conhecimento de que falamos são diferentes e propõem também diferentes abordagens, o que não impede, certamente, que um diálogo entre educação e antropologia possa fundar-se como fértil para ambos os campos.

Lendo o texto e interagindo com o que antropólogos entrevistados por Jackson dizem, encontrei similitudes entre alguns depoimentos e a forma como eu própria percebo o diário de campo no trabalho com etnografia na educação. Exemplo disto é a ênfase dada, por muitos, à importância do diário de campo como ferramenta para que eventos possam ser reconstituídos e, numa ligação mais específica com o sentimento do pesquisador, à satisfação por estar acumulando dados valiosos para o entendimento a que se propôs.

Posso dizer que tal diário foi uma “companhia” constante no percurso da pesquisa. Vivi mais do que escrevi mas, mesmo assim, a escrita contribuiu para que as experiências pudessem ser pensadas e repensadas. O diário de campo foi, neste sentido, um convite à reflexão e à lembrança, revertida novamente em reflexão.

No que se refere particularmente às entrevistas, tendo em vista o objetivo da investigação, o problema de pesquisa e as questões norteadoras, foram elaboradas algumas questões que serviram como um convite à fala. Tais questões solicitavam que os participantes se pronunciassem a respeito de suas vidas, buscando contextualizar suas ações presentes. Deixavam evidentes, assim, alguns dos ambientes sociais e culturais que os constituem.

Partindo deste ponto, a entrevista ampliou-se no momento em que solicitou a fala de questões mais pontuais relacionadas ao “ser analfabeto” e à importância atribuída, por cada sujeito, ao aprendizado da leitura e da escrita.

Após a transcrição da fala dos sujeitos participantes da investigação, um novo encontro com cada sujeito foi realizado para que a entrevista concedida fosse conjuntamente trabalhada. Este momento é caracterizado como “negociação”, termo utilizado por Engers para definir o processo em que investigador e investigado debatem a respeito da entrevista realizada, buscando possibilitar que elementos importantes que se perderam no caminho da transcrição possam ser recuperados. Assim, os significados da fala dos sujeitos podem ser mais enfaticamente apropriados pelo pesquisador e, por certo, pelos próprios sujeitos.

Tendo como base o processo de negociação, “negociação”, também foi realizada uma ampliação das entrevistas e um convite, aos sujeitos participantes, para refletirem sobre o que foi anteriormente dito. Desta forma, as análises iniciais foram realizadas contando com os olhares dos próprios sujeitos da investigação. Foi este um processo de inter-relação dinâmica em que questionamentos a respeito de seus ditos serviam como estímulo para a elaboração de novos pensamentos.

Cabe salientar, ainda, que as questões de entrevista não “engessaram”, em nenhum momento, a fluidez da fala dos sujeitos participantes. Em todas as ocasiões, as respostas expressavam elementos novos cujas perguntas não haviam insinuado. Cada sujeito, neste sentido, falava a respeito do que lhe era importante. Escolhendo seus dizeres e optando por jeitos de contá-los, iam-se constituindo de modo singular.

Nem a primeira entrevista nem o momento do “retorno” foram previamente agendados. Esta característica chamou-me a atenção e interpretei-a como o que chamarei, aqui, de “abertura ao outro” que vem de fora e uma certa fluidez no modo como minha presença era percebida em cada ambiente. Aliás, características do povo nortense.

Por diversas vezes, interrompi atividades diárias, o que não pareceu ser algo sentido como desagradável por parte dos sujeitos. Demonstraram estar envolvidos com o convite que lhes apresentei, empolgados, até, pelo fato de poderem falar em si.

Assim registrei em meu diário de campo:

Era sempre um ‘aparece aí’ ou algo do tipo que anunciava a permissão para o retorno. Também apresentações mais formais sempre foram dispensadas. Apesar de um certo olhar de pestanas baixas provocado pela timidez, o ato de falar necessitava apenas da motivação provocada pela pergunta inicial. E pronto, as frases apareciam e histórias eram contadas com ritmos e formas diferentes. Mesmo quando a fala silenciava (e apenas Catarina prolongou silêncios), o olhar convidava a ficar. E o verbo a voltar.

Olga recebeu-me bem. Estava descansando em seu quarto quando cheguei, mas a cultura de apenas chegar ditava que portas estarão sempre abertas.

Portas abertas! A receptividade era sempre agradável, sem dispensar, algumas vezes, um docinho ou outro, caseiro, ou aquele gostoso cafezinho com leite servido por quem é de “fora” e que, por isso mesmo, não se referia apenas à formalidade de uma xícara de café tomada a sala. Eram farturas cuidadosamente servidas.

Ivana não dispensou o convite para um café, demonstrando não aceitar recusas. Fomos para a cozinha. Convidou-me a sentar e começou a preparar a mesa em um ritual de acolhida. Aqueceu o leite no fogão! Depois do microondas, eximi-me do ritual de esperar que a fervura branca do leite despontasse para, rapidamente, apagar o fogo e fazê-lo cessar de aquecer a leiteira. A praticidade de hoje em aquecer os alimentos acabou por anular alguns rituais que não dizem respeito somente ao preparo, mas precisamente ao envolvimento de quem, atenciosamente, espera o leite ferver, sopra a nata, expulsando-a para o lado da leiteira e serve na xícara da visita. Ali conversamos muito, envolvidas pelo saber de momentos agradáveis (Diário de Campo).

Quanto aos sujeitos desta investigação, foi buscando caminhos que pudessem me fornecer elementos para responder a questões formuladas neste trabalho, ainda que nunca de forma definitiva, que bati à porta de Joaquim, Catarina, Júlio, Davi, Ivana e Olga. Foi principalmente com estas pessoas que dialoguei e é, em grande parte, a partir de suas falas e ações que penso o que teoricamente venho estudando.

Edna, Secretária de Educação do município de São José do Norte, foi companhia sempre disponível e afetiva no percurso das saídas de campo. Companhia muito especial, desejo enfatizar. Personalidade ativa e sempre desejosa de diálogos, abriu-me as portas de seu gabinete, primeiramente, para o abraço e a conversa que lembrou os tempos em que, quando no Mestrado em Educação, a entrevistei. Era a então Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação e sua fala chamava-me a atenção por enfatizar sempre um tom de denuncia contra certas práticas políticas evidenciadas pelo governo da época.

Aberta à “estrangeira” que havia cruzado a Lagoa dos Patos para que, adentrando “seu” município, pudesse pesquisar sobre práticas culturais e analfabetismo, Edna percorreu comigo, naquele ido ano de 2001, diversos locais e contou-me muito das histórias de cada um deles. Em nossas caminhadas, ia-se manifestando seu apurado conhecimento sobre aquela terra. “Eu conheço este município canto por canto, escola por escola”, disse-me na época. Justamente por tal conhecimento, sua voz era um tanto quanto desconcertante para aqueles que apenas ocupavam cargos administrativos sem, no entanto, poder associar ações eficientes com as necessidades do município.

Hoje Secretária de Educação, Edna encontra meios para não somente reivindicar propostas educacionais, mas sobretudo para colocá-las em prática. Em sua companhia, novamente percorri o município de “ponta a ponta”, desde a sede até Capão da Areia, cerca de duas horas e meia daquela.

Muitos diálogos foram nascendo em nossos constantes encontros. Seu desejo por melhor compreender questões relativas aos sujeitos analfabetos e ao modo como são ditos socialmente foi uma das tantas nascentes destes diálogos. Foram conversas interessadas e interessantes para ambas as partes, compartilhando experiências que vinham de “lugares” diferentes e que encontraram pontos de conexão, podendo, assim, ser conjugadas no tempo verbal solicitado pelo “nós”.

Tendo-lhe explicado meus objetivos de pesquisa e a diversidade de sujeitos com quem buscava conversar, localizados tanto na zona urbana quanto na rural, Edna contribuiu para que a maior parte dos entrevistados ganhasse um nome e um rosto. Muitos convites me foram feitos para ganhar carona no transporte da Secretaria de Educação e percorrer escolas municipais, os distritos do município nortense (Estreito e Bujuru) e bairros diversos onde sempre seu conhecimento sobre “cada canto” ia sendo expresso com intensa paixão e criticidade. Queria mostrar-me sempre mais do município e deixou-me evidente, por meio desta postura, seu entendimento de que falar em pessoas significa conhecer melhor os locais sociais que as constituem.

Em cada parada, apresentava-me e explicava às pessoas os porquês de minha presença. Chamava-me, com isso, à responsabilidade social da pesquisa científica, ainda que, em nenhum momento, tenha utilizado tais palavras. Sua postura falava por si.

Também Venildo, motorista do transporte antes mencionado, acolhia-me, encontrando meios para, em suas saídas para acompanhar Edna a visitas em escolas do interior do município, levar-me e buscar-me na casa de uma outra pessoa que estava sendo entrevistada.

Foi em dois desses momentos de saída para a zona rural de São José do Norte que conheci **Catarina e Joaquim**.

Joaquim foi-me apresentado quando em minha visita ao segundo distrito do município, Estreito, a aproximadamente 20 minutos da sede. O convite que recebi de Edna referia-se,

primeiramente, a uma visita à escola municipal ali localizada. Após, dirigimo-nos à casa de Joaquim, responsável pelos cuidados com a igreja, para, então, solicitar que a abrisse para que eu pudesse conhecê-la.

Novamente, Edna apresentou-me como alguém que “estuda o analfabetismo”, enfatizando meu objetivo de conversar com pessoas que não sabem ler e escrever. Foi Fani, esposa de Joaquim, quem disse ser, seu esposo, analfabeto. Naquele momento, surgiu a primeira entrevista.

Catarina foi-me apresentada quando em uma comemoração de aniversário de uma dada escola no bairro Barranco. Estava lá para acompanhar sua neta nas festividades. Nosso primeiro contato foi breve e um tanto de timidez e uma certa desconfiança de sua parte não possibilitaram que muitas palavras fossem ditas. Apenas aceitou meu convite para conversarmos, deixando claro que somente o faria se não fosse “nada de mais”.

Ivana e Olga foram-me apresentadas de uma forma um tanto diferente daquela de Catarina e Joaquim. A possibilidade de conversar com estes últimos surgiu em duas saídas a campo. Já Ivana e Olga são pessoas do conhecimento de Edna: uma, mãe de uma professora, sua colega; outra, sua amiga pessoal, sobre quem disse não “parecer analfabeta” por expressar um discurso sobre vida que a muitos impressiona. Em sua companhia, bati à porta destas duas pessoas.

Fui recebida por Olga e Ivana com a acolhida de quem desejava não somente falar sobre si, mas também poder dialogar. Sorrisos abriram-se e, a princípio, pouco quiseram saber a respeito dos porquês de minha procura. Falar era mais importante. Era a vontade primeira. Considero que a forma alegre e descontraída com que Edna se relaciona com as pessoas de modo geral foi um dos fatores que muito contribuiu para que eu sempre fosse muito bem recebida por todos.

Davi já era um rosto por mim conhecido, pois já havíamos conversado por ocasião da pesquisa de mestrado. Foi ele que, naquela época, encostado no portão de entrada de sua casa, me disse: “pode perguntar aí que eu respondo”. Minha lembrança de onde morava conduziu-me à rua certa. Sua casa, agora um tanto quanto ampliada, continuava lá. E seu morador também, ainda que a presença da cunhada, do sobrinho e da esposa deste tenha trazido mais movimento ao ambiente.

Lembrou-se de nossas conversas passadas e deu-me demonstrações de prazer por meu retorno à sua casa, cinco anos após nosso primeiro contato. Vi-me, mais uma vez, sentada à frente de Davi, em sua moradia.

Júlio, esposo de Catarina, foi como que “convidado por seu próprio desejo” para participar desta investigação. Estávamos, eu e Catarina, conversando sobre a entrevista que ela anteriormente havia concedido quando, jeito sério, adentrou a cozinha de sua casa. Olhou-nos e pareceu não entender o porquê daquela conversa. Sentou-se. Escutou. Empolgou-se. Opinou. Enfim, falou a respeito de sua história de vida e de diversas outras questões que se insinuavam quando conversávamos sobre educação.

Estes sujeitos ensinaram-me a olhá-los. Pronunciaram palavras, buscando expressar pensamentos e vivências. Partiram de si e também para si retornaram no momento em que, em nossos encontros, lembravam de suas falas anteriores, demonstrando terem refletido sobre o que falaram, reformulando pensamentos e, também, acrescentando dizeres que ficaram por ser pronunciados.

A análise dos dados aqui apresentada é respaldada pela metodologia de Análise Textual, buscando orientações nas adaptações feitas por Engers (1987) da técnica referida por Bardin. A autora sugere um procedimento definido como análise vertical e análise horizontal. A primeira etapa refere-se à pré-análise de Bardin para a impregnação do material. A segunda, a análise vertical, diz respeito à busca de significados nas respostas de cada entrevistado para

cada item da entrevista. A terceira, análise horizontal, refere-se aos significados de todas as questões, considerando todo o grupo de entrevistados. Após, procede-se à fase seguinte: síntese. Dessa síntese, emergem categorias.

A metodologia de Análise Textual proporciona a descrição e a interpretação dos elementos implícitos das mensagens, objetivando a construção de um metatexto onde as informações pesquisadas serão minuciosamente examinadas. A construção de categorias tem por objetivo colocar em relevo as principais idéias encontradas durante o processo de coleta de dados e que convergem para um melhor entendimento do tema da investigação.

Acredito ser importante salientar, ainda, que a análise dos dados não se encerra no momento em que o texto dito final é produzido. Tal texto, muito aquém do que pode ser entendido como “acabado”, amplia as possibilidades de que mais interlocutores possam participar de aprofundamentos das idéias apresentadas e, também, proponham outros direcionamentos para a sua compreensão. A produção escrita construída a partir do trabalho de análise dos dados, assim, não é acabada.

Foram, aqui, descritos os principais mapas que compõem este estudo.

Busco, no terceiro capítulo deste trabalho, dialogar com teóricos a respeito de analfabetismo, cultura, identidade e exclusão. Vou, assim, formando “teias” comunicativas que ganharão outros “fios”, quando, no quarto capítulo, trarei articulações teóricas com os dados coletados.



Capítulo III



Interlocuções teóricas: a possibilidade de repensar o outro



CAPÍTULO III

INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: POSSIBILIDADES DE REPENSAR O OUTRO

Sobre os outros que somos e os outros que nos tornamos



Musa de Whistler, de Auguste Rodin (1907)

Em algum dia acontecido no ano de 2003, a arte e a vida do escultor francês Auguste Rodin seria exposta no Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). Meu pai, homem de olhares sempre curiosos e abertos ao novo, ao ainda-não-conhecido, convidou-me para acompanhá-lo na visita ao museu. O escultor, sobre quem já havia estudado na Escola de Belas Artes, em Rio Grande, far-se-ia ali presente por meio de sua obra “palpável” aos olhos. Seria uma presença em alma que, embora ao alcance das mãos, não poderia ser sentida pela pele. Eram os olhos dos visitantes que a “tocariam” em um gesto de profundo respeito ao

artista que ali se apresentava, ainda que não por meio de sua própria face. Seria a obra a “falar” sobre seu próprio criador.

Admirar a obra exigia-nos ficar a contemplá-la em uma posição física quase que de imobilidade. Movimentos mais bruscos poderiam afastar a atenção e perderem-se, assim, os detalhes buscados.

Caminhava por entre esculturas e também textos escritos. Lia sobre a vida de Rodin, seus feitos, fracassos, amores, dores. Foi especialmente um comentário feito por Gustave Geffroy, crítico de arte, que chamou minha atenção. Disse ele, em resposta à crítica proferida pela imprensa em relação à falta de braços na *Musa de Whistler* (1907): “lamento a ausência de braços. É compreensível [...] Mas antes de lamentar o que não está, que nos deixem admirar o que é”.

A “ausência” incomodava. O “todo” precisava ser visto para que não se perdesse o valor da arte, sendo transmitida a mensagem de que, fora da totalidade de uma arte finita, não há glória que possa ser encontrada pelo artista. E não foi uma mensagem “nova” escutada por Rodin. Já *O Homem de Nariz Quebrado* (1864), não havia sido aceita no Salão de Paris, pois foi considerada pelos júris como um esboço, algo inacabado.

A idéia do considerado como “ausência” implica a caracterização do ser humano como um “esboço” daquilo que será quando, enfim, estiver “completo”. Parte de um conceito de que ele é composto de partes conectadas entre si e de que precisa que cada peça esteja devidamente encaixada para que, então, seja considerado acabado. Esta idéia muito me remete à concepção do analfabeto enquanto sujeito “incompleto”, que ainda não “é”, como se lhe estivesse faltando um “pedaço” para, então ser alguém de fato.

O comentário do crítico de arte Gustave Geffroy foi como que um convite para pensar em uma questão que, já na época, estava inquietando-me: o que vale como “ausência”, o que é considerado “presença”, ao refletirmos sobre os sujeitos humanos? Um dos aspectos que entra

em questão ao pensarmos sobre esta temática é o modo como olhamos tais sujeitos, ou seja, a partir de que perspectiva e subjetivados por quais concepções.

É precisamente a respeito destes olhares que busco desenvolver o presente capítulo, cercado-me de discursos que falam sobre exclusão, identidade, representação e alteridade como um meio de chegar aos questionamentos que seus estudos proporcionam a respeito dos sujeitos humanos e o que de humano preservam em suas discussões. Neste limiar, busco sempre focar questões relacionadas ao alfabetismo, mais especificamente às populações analfabetas, pretendendo lançar reflexões sobre os modos como têm construído suas identidades por meio das representações que lhes são atribuídas, representações estas que direcionam olhares para as ausências destes sujeitos, percebendo-os sem rosto, sem história, sem corpo, sem existência até, mas especificamente como excluídos que preenchem as estatísticas de analfabetismo.

Pensar o outro como excluído é, desde já, partir de uma representação que lhe é atribuída. Não vejo, porém, outra maneira de questionar os discursos dominantes, que depositam nas populações excluídas (as ditas minorias sociais, que formam a maioria do quadro social atual), uma carga de negatividade, de falta de elementos que devem ser anexados ao seu ser e que correspondam a uma idealização identitária construída fora dos sujeitos a que se referem.

Argumento, aqui, que tal idealização não está direcionada a um ideal de equiparação entre todos, mas sim a uma reprodução incessante das identidades excluídas como tal. Essa reprodução garante lugares de privilégio discursivo, social, econômico e político àqueles cujas características são hierarquicamente definidas como superiores, dentro de um determinado contexto social, e pretende travar qualquer possibilidade de serem encontradas brechas para que o outro excluído pense em sua condição de exclusão.

Quem são os sujeitos da exclusão? Certamente, dados estatísticos podem capturá-los por meio de índices numéricos que ganham visibilidade nos gráficos. Pessoas transformam-se em números e passa-se a falar, por exemplo, em analfabetismo, não nos analfabetos que *realmente* existem e nas condições históricas e sociais que produziram este estado de ausência das habilidades de ler e de escrever. Mais que isso, passa-se a falar em analfabetos, e não em sujeitos capazes de dizerem-se a si a partir de suas próprias palavras. Suas palavras, então, são seqüestradas em nome de uma política discursiva que resguarda o status de dizer quem é valorizado e quem deve, por meio de suas ausências, possibilitar que os sujeitos no ápice da pirâmide social lá permaneçam.

Em se tratando de “estatísticas”, não desprezo a importância de pesquisas quantitativas para que se obtenha um indicativo, ainda que não completo, de áreas sociais onde planejamentos concretos necessitam ser pensados como via de melhoramento da qualidade de vida da população. O que questiono é a maneira como tais dados constroem uma visão que anula os seres humanos como sujeitos históricos. Por diversas vezes verificamos uma certa, diria, “bondade”, na maneira como os dados são quantificados, mostrando índices de desenvolvimento que se distanciam das realidades que buscam quantificar.

Esta “generosidade” pode ser utilizada de uma forma manipulativa, como, por exemplo, o índice divulgado pelo Banco Mundial, o qual registra que 14 milhões de brasileiros vivem abaixo da linha da pobreza. Aplicando um índice positivo de 70% a tal registro, o Centro Internacional de Pobreza, um órgão ligado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), questiona o método utilizado pelo Bird e diz que 24,3 milhões de brasileiros enfrentam esta realidade¹⁷! Um número consideravelmente superior e que a “gentil” metodologia utilizada por aquele órgão desejou camuflar. Quem são, para o Banco Mundial, estas pessoas que foram excluídas até mesmo dos índices dos excluídos?

¹⁷ Os dados apresentados estão disponíveis na página da web de endereço www.inep.gov.br.

As discussões possibilitadas por Skliar (2003, p.84) a respeito dos sujeitos da exclusão contribuem para a aproximação de uma alternativa de resposta. Diz o autor que tal noção é:

[...] uma noção sem sujeito, ou melhor dizendo, como um sujeito que ao ser pensado/percebido/olhado/produzido/representado como excluído é subentendido como um sujeito sem corpo, sem sexo, sem rosto, sem gênero, sem língua ou que algo falta em seu corpo, em seu sexo, em seu rosto, em seu gênero, em sua língua.

Sujeitos são substituídos por “números e estatísticas” (SKLIAR, p.85), são quantificados e reduzidos a expressões que calculadoras são capazes de capturar. São amordaçados socialmente e culpados por um atraso que não se limita somente às suas vidas pessoais mas, mais enfaticamente, ao desenvolvimento de seu país. Em São José do Norte, mais de 15 milhões de pessoas (IBGE, 2000) são reduzidas a uma expressão numérica, os analfabetos deste Brasil, os “carentes” que, como anunciado na campanha de alfabetização inaugurada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso e administrada pela então primeira dama, Ruth Cardoso, necessitam ser “adotados”. São sujeitos que o são na medida em que o outro, superior e alfabetizado, o faz ser, o ensina a ser.

A transformação destes sujeitos em estatísticas acaba por atribuir-lhes um novo rosto. Suas vidas, assim, são contadas por meio do que dizem lhes faltar, das culpas que passam a lhes serem atribuídas, por meio da imagem representativa de que são “acomodados”, “sem motivação”, “sem perspectiva de vida”.

Silenciar o questionamento das possíveis causas históricas e sociais que produzem a exclusão é uma estratégia de, fixando-se no presente, alimentar a idéia de que as “realidades” vivenciadas são produzidas aqui e agora, perdendo-se, assim, o sentido de qualquer argumento crítico que remeta à historicidade da construção de “moldes” de ser humano.

Ao invés disso, a proclamação dos privilégios de um mundo globalizado que a tudo e a todos acolhe arremessa às sociedades uma política de “naturalização” da diferença, distanciando-se dos fatores históricos, políticos e sociais que as legitimam. É o mundo das máscaras, do “tapinha nas costas” do desempregado, prometendo-lhe um trabalho em épocas de eleição, das ilusões possibilitadas pelas políticas de globalização (ou seria “americanização”?). Um mundo, nas palavras de Skliar (2003, p.80), do politicamente correto.

O mundo do politicamente correto é um mundo onde seria melhor não nomear o negro como negro, não chamar o deficiente de deficiente, onde não seria melhor chamar o índio de índio. É o mundo do eufemismo, do travestismo discursivo. Não nomeá-lo, não dizê-lo, não chamá-lo mas manter intactas as representações sobre eles, os olhares em torno deles.

Em se tratando especificamente de discussões a respeito do analfabetismo, é possível dizer que as campanhas de alfabetização lançadas pelo Governo Federal como, por exemplo, o PAS (Programa de Alfabetização Solidária), são de curta duração e com um programa que se dirige, a meu ver, exclusivamente à redução do quadro de analfabetos absolutos no Brasil. Não existe um real investimento de esforços para a conversão dos programas em políticas públicas de educação de jovens e de adultos.

Em decorrência disto, aumentam os contingentes de analfabetos funcionais que não representam um “grito de horror” no momento em que são divulgados resultados decorrentes das campanhas de alfabetização ditos como positivos. São sujeitos lançados para fora da tabela estatística, na esperança de que não façam muito barulho e, especialmente, não esmaçam “tão belas” conquistas no momento de divulgá-las para países de Primeiro Mundo (GOMES, 2001).

Alguns esforços são investidos na contramão das estatísticas governamentais, as quais acabam camuflando certas realidades. Refiro-me, aqui, aos estudos realizados pelo Instituto

Paulo Montenegro- Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa, o qual contempla informações mais qualificadas a respeito de “habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira” (RIBEIRO, 2003, p.09). Os resultados divulgados pelo INAF 2000 (Índice Nacional de Analfabetismo Funcional em 2000), apresentaram um resultado de 18% para a população brasileira de 15 anos e mais incluída no contingente de analfabetos funcionais em uma amostragem de 2000 cidadãos. São pessoas que têm de um a três anos de estudo e que possuem limitadas capacidades de ler e escrever.

Os dados divulgados pelo INAF, ainda que não sejam referentes a censos, uma vez que não dizem respeito ao total da população, muito contribuem para que sejam problematizadas questões relativas à escolarização da população brasileira em seus níveis básicos, ampliando a discussão sobre o analfabetismo. Não consideram apenas números por si só, mas sobretudo a qualidade das habilidades de leitura, escrita e matemática no enfrentamento das situações cotidianas.

O índice de analfabetos absolutos no Brasil foi estabelecido, pelo último censo (IBGE, 2000), em 13,63 % da população de 15 anos e mais, ou seja, 16,295 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. São estes os índices divulgados pelo governo, demonstrando o quão importante foi a queda do índice de analfabetos no Brasil no último século (ANEXOS 1 e 2). O que vale salientar é o fato de que este índice refere-se ao analfabetismo absoluto e que, no momento em que considerarmos o acesso da população à escolarização básica, os números serão ampliados¹⁸. Números que se referem a pessoas. Pessoas que são substituídas por números.

A situação quanto à qualidade da alfabetização no Brasil ganhou um maior destaque quando, em 2005, o Instituto Paulo Montenegro divulgou que somente 26% da população brasileira tem domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. Dizer isto significa enfatizar

¹⁸ Para maiores informações a respeito de análise de dados estatísticos referentes à realidade educacional brasileira, de modo geral, e à alfabetização, de forma específica, ver Ferraro (1987, 1999, 2004).

que 74% dos brasileiros participantes da pesquisa não foram capazes de interpretar o que estavam lendo, fazendo-o, assim, de forma apenas a reproduzir o lido pela linguagem oral. O que entra em questão, também, é a qualidade do ensino brasileiro, não somente em nível básico, mas também nos diversos outros níveis escolares. São setenta e quatro por cento de analfabetos funcionais que não necessariamente têm um nível mínimo de quatro anos de escolarização¹⁹.

Traversini (2003), em análise a respeito do PAS que compôs sua tese de doutorado²⁰, traz uma outra contribuição no que se refere à “avalanche de números expressos”, termo que toma emprestado de Hacking, para a delimitação dos espaços sociais considerados problemáticos. Por meio de uma análise inspirada em Foucault, a autora expressa a idéia de que tais estatísticas possibilitam o mapeamento das “comunidades problemáticas que necessitam de intervenção para atingir a normalização”. Tal fato gera um campo de aparecimento de uma “mentalidade para produzir, conduzir e administrar os tipos de problema que atingem o indivíduo e a população e que se conformam como obstáculos ao desenvolvimento e à prosperidade de uma nação” (ibidem, p.40).

Tais “obstáculos” são produções que, na maioria das vezes, são atribuídas ao próprio sujeito pobre, analfabeto, desempregado, especialmente se a combinação da “raça negra” com estes fatores for presente. Passamos a referir-nos, então, a “[...] um outro mensurável, um outro obscenamente quantificável, sem rosto, sem língua, sem corpo ou mesmo com um rosto, uma língua e um corpo devidamente medidos” (SKLIAR, p.75), medida esta construída com base na crença de um mito ideal do ser humano: branco, heterossexual, alfabetizado. Neste sentido,

Então já não importa o outro da indolência, o outro da violência,
o outro dependente das drogas, o outro da deficiência, o outro da

¹⁹ De acordo com o IBGE, são consideradas analfabetas funcionais as pessoas com até quatro anos de escolarização.

²⁰ A citada tese foi defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva.

infância, o outro da língua, o outro da aprendizagem, o outro inominável, o outro irredutível: aquilo que interessa é a sua medição, o outro *estatistizado* e o eterno retorno à eugenia dos corpos, das almas e das mentes (SKLIAR, 2003, p.75).

Este “outro inominável”, que os conceitos estatísticos não são capazes de capturar, justamente porque estão para além deles, é aprisionado em representações que estipulam modos de ser e de viver limitantes e possíveis; que, articulando as estratégias oferecidas pelas relações de poder, o nomeiam, o subjetivam. É um outro, então, sem acolhimento social ético. Cabe esclarecer, aqui, que o conceito de “identidades” que utilizo procede dos estudos de Hall (2000, p.112), definindo-as como “pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. São, segundo ele,

[...] as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo”, sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falha”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas -idênticas- aos processos de sujeito que são nelas investidos.

Em “Identidade Cultural na Pós-Modernidade”, Hall (1998) distingue três concepções de identidade em que os sujeitos são posicionados de modo particular. Amplia a questão trazida pelo modelo identitário preconizado pela Modernidade e caracterizado como “sujeito do Iluminismo”, em que sua identidade é composta a partir de uma essência imutável. Acrescenta duas outras concepções, as quais chamou de “sujeito sociológico” e “sujeito pós-moderno”.

Se, no sujeito do Iluminismo, a identidade aparecia como um “núcleo” de característica imutável, no sujeito sociológico é motivada pelas relações sociais mediadoras de valores, sentidos e símbolos. A identidade, então, não mais é percebida como uma construção exclusiva do sujeito, mas sim como emergente de uma interação entre tal sujeito e a sociedade. Ainda que permanecendo com um “eu real”, é possível a sua formação e

modificação por meio de um diálogo contínuo “com os mundos culturais ‘exteriores’ e as ‘identidades’ que esses mundos oferecem” (ibidem, p.11).

Ampliando este conceito, Hall identifica o sujeito da pós-modernidade, que nasce em um momento cultural em que a identidade não mais é considerada estável e imutável, tornando-se fragmentada e, assim, pluralizando-se. Passa-se a falar, então, em “identidades” que, inclusive, podem ser contraditórias. Hall (1998, p.13) expressa que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se ampliam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente.

A idéia de que somos constituídos a partir de identidades que representam determinadas posições de sujeitos é enfaticamente presente na atual sociedade. É uma idéia divulgada no momento em que somos identificados socialmente por meio, por exemplo, da posição social e econômica que ocupamos.

As discussões sobre identidade, na perspectiva de Hall (2000, p.108), necessitam ser vinculadas aos

[...] processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente ‘estabelecido’ de muitas populações e culturas: os processos de globalização [...] e os processos de migração forçada que têm se tornado um fenômeno global do assim chamado mundo pós-colonial.

A idéia de uma identidade unificada, neste sentido, é interpelada por novas paisagens que se constituem no mundo atual, paisagens estas que possibilitam o esmaecimento das identidades unificadas e produzidas através de um estável conceito de realidade.

Mas, mais do que uma construção do presente, as identidades são forjadas e celebradas, de acordo com Hall (2000, p.109), por discursos construídos em “locais históricos

e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

A “aceitação” deste ou daquele formato de ser é veiculada pelo sujeito quando, a partir de um processo de identificação, encontra um lugar para si, ainda que não por ele desejado e construído, mas, ainda assim, “aceito”. Tal como diz McLaren (2000b, p.34), “como regra geral, consentimos em assumir posições de sujeito que nos são familiares e nas quais nos sentimos confortáveis”. Atribuo este sentido de confortabilidade não somente a uma consciência ou escolha do próprio sujeito, mas precisamente à idéia de que tais escolhas são limitadas por um discurso anulador das diferenças. Nas palavras do autor,

Mesmo que o posicionamento corporificado de qualquer identidade de cidadão tenha um efeito inegável naquilo que pode ser dito, a democracia tem, entretanto, criado identidades formais que dão a ilusão de identidades enquanto simultaneamente apagam a diferença (McLAREN, 2000a, p.73).

Neste contexto, as questões que problematizam o papel dos processos de globalização vivenciados na atualidade entram em questão. Em um mundo onde cada vez mais as fronteiras econômicas e sociais têm-se dito em superação, ganha destaque o argumento de que os espaços mundanos estão possibilitando a aproximação das sociedades por meio de uma crescente busca por inter-relações humanas não limitadas a um único território nacional. O que, afinal, está sendo globalizado? As oportunidades de conquistas de patamares mais justos de vida? Trata-se de uma globalização onde as culturas locais são valorizadas em suas especificidades? Ou seria um processo de globalização da cultura do dominador? Em que sentido tal aspecto influencia na construção de novas identidades?

Boaventura de Souza Santos (2002) diz que, por meio do processo de globalização da economia, passa a existir um hiato cada vez maior entre os padrões econômicos e os padrões sociais, hiato este em que se aprofunda a distância entre países desenvolvidos e

subdesenvolvidos, apesar do discurso globalizante pretender a venda de uma idéia justamente oposta a esta.

Santos traz à discussão a idéia de que o processo de globalização intensifica a integração entre países “da tríade das regiões mais desenvolvidas constituída pelos Estados Unidos, pela União Européia e pelo Japão” (ibidem, p.171), já que são potências econômicas cujas negociações tornam-se lucrativas para todos os envolvidos. Os países ditos periféricos e semiperiféricos constituem-se, diante desta política, em alvo pouco atrativo devido às limitadas possibilidades, em termos de lucro, que oferecem.

Neste contexto, participar de um mundo globalizado passa a representar, para tais países, a produção de uma cultura subjetivada por maneiras de pensar que são vendidas pelos países centrais sob a forma de “progresso”, por meios privilegiados de mídia como cinema, televisão, rádio e, também, pela arte de uma forma geral. O considerado singular e definido por histórias particulares de cada povo passa a ser absorvido em nome da ilusão do global. Nas palavras de Silva (1999, p.08)

A doxa triunfante, os pensamentos únicos, o consenso fabricado, fecham o campo da significação, restringem as alternativas, apagam a memória, negam o passado, retificam o presente e seqüestram o futuro. O trabalho de significação entra em curto-circuito, se encerra em uma trajetória singular para repetir incessantemente, indefinidamente, que não há salvação fora do movimento da mercadoria [...].

A questão da construção de identidades particulares é, por certo, influenciada por este contexto a que acima me referi. Os processos de introjeção da cultura do outro são claramente visíveis através da materialização que ganham em territórios onde se sentem “em casa”. Um exemplo há muito citado é a proliferação de MacDonaldis pelo país, algo que remete a uma opção que vai além daquela justificada apenas pelo prazer da degustação de um lanche naquele local, estando atrelado a uma demarcação de territórios, a um estrangeirismo gastronômico que tem a ver, na minha perspectiva, com anúncios da chegada do dominante.

Ao declarar ao mundo sua cultura como “a melhor”, divulgando um modo de ser como “o correto”, os países dominantes estabelecem uma política de, diria, “invasão”, que dita a idéia de que tudo o que não está nos padrões culturais por eles definidos é considerado baixa cultura. Ressaltando uma divisão entre “cultos e incultos”, “poderosos e submissos”, “mandantes e mandados”, espalham aos quatro ventos binômios que concentram em um de seus pólos qualidades positivas e de louvores, relegando ao segundo pólo a negação de tudo o que é pelo primeiro afirmado. Silva (1999, p.08), respaldado pelas idéias produzidas na antropologia, assim se manifesta:

[...] a antropologia [...] contribui para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transparente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior.

Cabe, aqui, questionar: quais os impactos destes processos em culturas locais específicas? De que forma a cultura dos binômios age como uma espécie de marcador de águas entre aqueles que são educados, inteligentes, competentes, instruídos, cultos e os que representam a negação de todas as qualidades presentes em cada um destes adjetivos? E as questões relacionadas à alfabetização e ao analfabetismo, como são pensadas neste contexto? Diante da estigmatização dos analfabetos como submissos e incapazes de pensar, criticamente a sociedade, o que passam a pensar a respeito de si as pessoas privadas das habilidades de ler e de escrever? Qual a influência das políticas de globalização na saliência da exclusão social?

As temáticas pensadas na área educacional são cada vez mais alimentadas por estas questões que emergem na sociedade de hoje e instigam questionamentos sobre as maneiras como temos sido representados. Os pensamentos globais, como que cantos de sereia a nos seduzirem e convencerem de que “ter” é a melhor maneira de afirmação do “ser”, vendem estereótipos de felicidade e marginalizam culturais locais, diluem rostos, corpos, histórias e

desejos. Negam o *outro* em detrimento de uma política de valorização do *mesmo*. Mais uma vez, não somos olhados a partir de nós mesmos, mas a partir de representações que estabelecem nossa capacidade ou não de produção econômica e de consumo.

É principalmente por meio das conceitualizações produzidas por Hall (2000) que o termo identidade é concebido como articulado em um campo de tensões entre o que somos e o que nos tornamos, como temos sido representados ao longo da história e com que identidades passamos a nos identificar mais ou menos.

Da noção de uma não correspondência garantida e eficaz entre o ajuste das identidades e os sujeitos a que elas se referem, emerge a questão do investimento do sujeito na posição que lhe é atribuída, não se limitando, neste sentido e de acordo com Hall, a apenas responder à convocação de vestir esta ou aquela forma identitária.

Acredito que, ao realizar este investimento, o indivíduo busca uma negociação de sentidos de “ser” que se possam produzir no entremeio entre aquilo que ele deseja para si e aquilo que lhe é possibilitado ser dentro da lógica de produção e consumo.

Neste sentido, as identidades, como aponta Hall, não são fixas nem estáveis nem, tampouco, constituem-se de um núcleo essencial que permanece o mesmo ao longo da vida. Pode-se falar de identidades, no plural, uma vez que as interpelações discursivas e as negociações ocorridas no campo da significação são dinâmicas e constantemente produzidas e reproduzidas ao longo de toda uma existência.

Em McLaren e Giroux (2000, p.32/33), a identidade aparece definida de uma forma um tanto distanciada da referida por Hall, sendo depositada no conceito, uma noção de “existência de uma essência fixa, independente da variedade de discursos disponíveis aos indivíduos”. Os autores referem-se ao termo identidade como expressando uma idéia de “um sujeito unitário e autoconstituente, cujas características autônomas e primordiais são pré-discursivas por natureza, supostamente constituídas fora da língua, da história e do poder”.

Para referirem-se ao ato de cada indivíduo pensar sobre suas existências, “incluindo suas compreensões conscientes e inconscientes e as formas culturais disponíveis, por meio das quais tais compreensões são constrangidas ou possibilitadas”, os autores utilizam o termo subjetividade. Este termo, contrariamente àquele, não engloba em seu conceito uma essencialização do indivíduo, tratando a identidade como contingente e ainda atentando para o fato de que os indivíduos são provenientes de “[...] um fluxo descentrado de posições de sujeito, altamente dependentes do discurso, da estrutura social, da repetição, da memória e do investimento afetivo para manter um sentido de coerência em um mundo em constante mudança” (ibidem, 2000, p.33).

Hall opõe-se a uma essencialização da identidade em se tratando da modernidade tardia, onde cada vez mais se adiciona ao conceito um sentido de fragmentação e de pluralidade, admitindo-se o fato de que “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. É ao “sujeito do Iluminismo” que o autor atribui a idéia de um indivíduo centrado, unificado, cujo centro essencial constitui-se como identidade imutável (HALL, 1998, p.108).

Meu investimento, aqui, não é negar as identidades enquanto constituidoras, por meio da representação, de certos estereótipos de sujeitos humanos, uma vez que reconheço este discurso como legitimador de formas de ser e de estar no mundo. O que busco justamente é construir argumentos iniciais que evidenciem a limitação deste conceito, partindo da idéia de que **somos muito mais que as representações sociais são capazes de divulgar.**

Retorno, neste momento, ao comentário feito pelo crítico de arte Gustave Geffroy em relação à ausência de braços em *Musa de Whistler* (1907): “lamento a ausência de braços. É compreensível [...] Mas antes de lamentar o que não está, que nos deixem admirar o que é”.

A que se refere este “é”? Onde o podemos encontrar? Com que olhares? Direcionados para onde ou para o quê? Seria somente um vislumbre das formas materiais presentes na escultura?

Na palavra “presença”, encontro algumas respostas e, em Emmanuel Levinas, uma inspiração. Admirar “o que é” significa, assim, ir ao encontro da *nudez* das coisas, abrindo-se ao seu infinito. Isto porque as coisas são mais do que os olhos podem captar, mais que o próprio escultor pode enunciar. A existência da nudez, neste sentido, está relacionada a este caráter de não limitação ao que o olhar é capaz de captar e a palavra de vestir. A arte, nas palavras de Levinas (1998, p.62), comunica um “caráter de alteridade aos objetos representados [...] Por ela, eles nos são oferecidos em sua nudez [...].

Ao observar a escultura de Rodin, estava diante de uma comunicação de sentido que se forma no entremeio do observador com a coisa observada, caracterizando, assim, o que Levinas (*ibidem*) chamou de “exotismo”. A escultura, em si, faz parte de nosso mundo, porém o que busca comunicar não pertence ao mundo, mas à sua própria alteridade.

“A arte”, diz Levinas (*ibidem*, p.62).

[...] mesmo a mais realista, comunica o caráter de alteridade aos objetos representados [...] Por ela, eles nos são oferecidos em sua nudez, nessa nudez verdadeira que não é ausência de roupas, mas, se pode dizer, ausência de formas, isto é, a não transmutação da exterioridade em interioridade que as formas cumprem.

A nudez faz-se presente no “para além” das pretensas representações objetivas da realidade. Dilui-se nas cores, nos traçados particularizados, nas ausências expressas na tela e nas presenças escolhidas como prioridades. Não se trata de uma apropriação do “real” para, após, interiorizá-lo. A obra de arte “afasta-se da natureza”, mas também a “imita”. Imita, no sentido de utilizar-se das representações de suas coisas materiais; afasta-se, no sentido de não buscar a simplicidade da representação do “real”, do captável pelos olhos, mas de, na conservação da exterioridade do objeto, pretender “descobrir as coisas em si”, e não recobri-las (*ibidem*, p.62).

O comentário de Geffroy afetou-me por possibilitar-me aproximá-lo de falas de autores que buscam, cada qual com as palavras que escolhem para dizer coisas tão próximas em sentido, direcionar um olhar ao outro que seja construído não a partir dos conceitos e preconceitos do *mesmo*, mas a partir do próprio *outro*.

As definições de *outro* e de *mesmo* são, aqui, utilizadas de acordo com a perspectiva levinasiana. Em *Totalidade e Infinito*, Levinas (1980, p.24) define o *mesmo* como o “eu em si”, ou seja, o eu que se identifica consigo mesmo, por exemplo, com uma determinada história, família, corpo, profissão. Neste sentido, a identidade do *mesmo* é o seu conteúdo. Em suas palavras:

Ser eu é [...] possuir a identidade como conteúdo. O eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas um ser cujo existir consiste em identificar-se, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece. É a identidade por excelência, a obra original de identificação.

O *outro* é um conceito que se direciona àquele cuja distância permite-me olhá-lo. É um outro que me exige buscá-lo para além das representações, ultrapassando um sentido de arrogância do *mesmo* em defini-lo desta ou daquela forma. É um outro que, conforme explicita Nunes (1993, p.32), não se refere à terminologia tradicional, não podendo ser, assim, tido como empírico nem, tampouco, puramente fenomenológico. O outro levinasiano “[...] é uma presença real que eu posso olhar e que me olha por sua vez; é dado no encontro face-a-face. Ele é rosto. Neste sentido, a sua filosofia já suficientemente conhecida como filosofia do outro, poderia também chamar-se ‘filosofia do rosto’”.

Este “outro que é presença real” apresenta-se a mim como *rosto* e, por isso mesmo, “não pode estender-se no âmbito da pura fisionomia, mas num contexto de *nudez* e significação” (NUNES, p.44). “Manifestar-se como rosto”, diz Levinas (1980, p.178), “é impor-se para além da forma manifestada e puramente fenomenal, é apresentar-se de uma maneira irreduzível à manifestação, como a própria rectidão do frente a frente, sem mediação

nenhuma da linguagem na sua nudez [...]”. É no *rostos* em sua *nudez* que a transcendência é manifestada e, por isso mesmo, ele é manifestação do *infinito*.

Quando nossos olhos vêem uma outra pessoa, já a situa em um tempo e espaço, identificando-a por meio de uma determinada identidade. O *outro* levinasiano, porém, não vem nem do tempo, nem do espaço, pois o é em sua *alteridade*. Assim, não mais reconheceremos este *outro* olhando-o em sua idade ou nacionalidade, por exemplo, mas a partir do que se apresenta para além disso. É neste sentido que as representações são insuficientes para a compreensão dos sujeitos humanos, uma vez que seu ponto de partida é justamente o posicionamento do *outro* em termos de espacialidade e de temporalidade.

“O aparecimento do rosto no mundo do mesmo”, de acordo com Mance (1994, p.03), “instaura a exigência ética: Não Matarás”. O autor esclarece que tal premissa refere-se ao ato de negar-se a *infinitude* do outro (matá-la). Reduzi-lo a um ente no mundo, aprisionando-o em formas representativas, é, já, “matá-lo”, uma vez que este ato supre a busca por melhor compreendê-lo enquanto sujeito humano. A transcendência do *outro*, entendido um mero “ente no mundo”, neste sentido, se daria pela abertura à sua “palavra [...] que emerge em meu mundo como um *rostos*”.

Não sendo o *rostos* sujeito a formas, encontra-se distante das possibilidades de ser aprisionado pela representação. Por meio de seu imperativo maior, chama nossa atenção para a responsabilidade de não “matá-lo”, já explicada por Mance. E, assim, a ética levinasiana comparece na solicitação que o *rostos* faz para que eu o acolha.

Como é possível olhar o *outro* para além da representação? Como é possível acolhê-lo como um novo ser, como ele se apresenta e não como eu o denomino? As respostas a estes questionamentos somente se fazem possíveis quando migramos de uma posição de autonomia para uma atitude de heteronomia e, então, acolhemos o outro em todo o seu ser. É esta postura

de acolhimento, que implica, já, responsabilidade, que possibilita olhar o *outro* como ele se **apresenta** e, com isso, destruir as regras da representação.

Quando este *outro* se apresenta a partir de palavras que coincidem com o seu ser, estamos falando de *alteridade*, do conteúdo que o outro tem em si, inobjetivável²¹.

“A relação metafísica”, nas palavras de Levinas (1980, p.26), “não pode ser uma representação propriamente dita, porque o Outro dissolver-se-ia no Mesmo: toda representação se deixa essencialmente interpelar como constituição transcendental”. Dizer isto significa apontar para os limites da representação no que diz respeito à conceitualização do *outro*, ressaltando o fato de que sempre as palavras a ele referidas são limitadas de acordo com um olhar que jamais poderá capturá-lo em sua transcendentalidade.

Levinas (ibidem, p.26) esclarece que:

O outro metafísico é o outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é o simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo.

Em Levinas, a *alteridade* do *outro* apresenta-se como um conteúdo incomparável e irrepresentável por meio de seu *rostro*, sempre transcendente a tudo o que podemos sobre ele dizer. O *rostro* garante, assim, a existência de um sempre enigma a ser descoberto e é exatamente o conceito filosófico que o autor desenvolve para dizer o fato da *alteridade*.

Estes conceitos levinasianos inquietam-me e exigem-me um constante olhar para minhas próprias relações com o chamado “outro” e para minha própria posição enquanto este “outro”. Foi principalmente em Levinas e em outros autores que se dedicam a sua

²¹ Idéias construídas a partir das reuniões com o professor Pergentino Pivatto onde as idéias levinasianas postuladas em Totalidade e Infinito foram sendo trabalhadas.

compreensão, que encontrei respaldo para pensar o “sujeito analfabeto” para além das representações que o define como “inferior” e eximem-se, assim, da escuta de sua própria palavra.

Os estudos que realizo, neste sentido, são motivados por este entendimento. Trago autores que contribuem para organizar argumentos reflexivos a respeito de identidade, representação, exclusão social e alteridade para, neste diálogo, poder construir minhas próprias argumentações teóricas.

Também chamo a atenção para autores como Skliar (2003) e McLaren (2000a), os quais dialogam com Levinas em momentos específicos de suas produções. Encontro, no trabalho de Skliar, uma enfática discussão por meio de conceitos definidos em Levinas, especialmente ao tratar do *outro* como uma definição do *mesmo* e apontar, aí, um aspecto relacionado à exclusão.

Os autores abordam o tema de forma diferenciada, embora todos atribuam um papel importante aos discursos na constituição de indivíduos, divergindo, como explicitarei anteriormente, na nomenclatura utilizada.

Os autores também se aproximam ao referirem-se aos conceitos “estáveis” sobre o dito “real”. Giroux e McLaren (2000, p.32) argumentam a impossibilidade de qualquer teoria reivindicar para si o que chamaram de “franquia da verdade” uma vez que a realidade não se constitui em si, mas sim da forma como a vemos. Neste sentido, a não existência de uma correspondência exata entre linguagem e “descrições ‘verdadeiras’ do mundo” remete, por consequência, à idéia da inexistente coincidência entre representação e as “coisas como ‘realmente são’ ”.

Dentro desta lógica de pensamento e refletindo sobre as contribuições de Levinas, percebo que, ao conceituar o *outro* (o outro excluído, por exemplo) a partir do *mesmo*, já o

delimitamos e não mais o consideramos em suas possibilidades de ser algo mais do que sua representação sugere, o “adequamos a nós” e, assim, viramos as costas para sua alteridade.

Levinas (1980) esclarece que é a partir da alteridade que o processo de identificação fica estremecido. Suas análises, portanto, vão além daquelas possibilitadas por McLaren, Hall e Giroux em se tratando deste específico aspecto.

Ao serem representados, os grupos de analfabetos são compreendidos como aquelas pessoas que não são capazes de participar democraticamente da vida social, como sujeitos que estão à margem da sociedade, que travam o desenvolvimento econômico do país, que reproduzem a ignorância e a pobreza ao longo das gerações. No que se refere à representação do analfabeto, encontro uma série de conceitos que buscam enquadrá-lo em uma população de “desqualificação social”.

Para melhor compreender estas questões, opto por inaugurar uma discussão que diz respeito às especificidades das formas como os analfabetos têm sido representados em discursos, buscando, por meio de interlocuções com Skliar e Levinas, argumentos que possam convergir para a compreensão crítica destes “outros excluídos”.

O outro analfabeto: imagens representativas e possibilidades discursivas

O estudo das representações sociais ganha, cada vez mais, um espaço consideravelmente fértil para aqueles cujos interesses direcionam-se para o entendimento do outro e da maneira como se identifica com esta ou aquela forma de “nomeá-lo”. Na área da alfabetização, o tema ganha destaque no momento em que são postos em questão os sujeitos analfabetos e, então, questiona-se sobre os modos como são ditos socialmente e aquilo que eles próprios dizem a respeito de si.

As discussões desafiam as formatações a que nossos próprios pensamentos, por vezes, estão sujeitados. Exigem uma possibilidade de, partindo da análise social, compreender determinados discursos que divulgam a idéia de que não basta apropriarmo-nos da representação do outro para sobre ele tudo saber. Como se o outro fosse realmente apropriável em sua integridade moral e ética. Como se estivesse à disposição do *mesmo* para ser adequado ao conceito por ele criado.

Buscarei, aqui, aprofundar questões referentes ao entendimento que temos do outro a partir da sua representação e, como contraponto, trago idéias desenvolvidas por Emmanuel Levinas (1980) a respeito da alteridade. Desta forma, intenciono a construção de um olhar que possibilite compreender os sujeitos analfabetos, tomando como base suas próprias palavras, podendo, ainda, relacionar a influência das formas como têm sido representados no momento de pronunciarem tais palavras.

Skliar (2003) traz importantes contribuições ao referir-se à denominação do *outro* a partir dos princípios do *mesmo*, escrevendo que a representação torna-se repetição do *mesmo* no momento em que insiste em sua centralidade, seja individual ou coletiva.

Tal centralidade, em meu entendimento, tem a ver com um núcleo da idéia de representação ao qual se pretende proteger; um núcleo discursivo e, por isto mesmo, que circula por meio da linguagem, que busca tornar estático o *outro*, perfeitamente ajustável em uma determinada representação, onde seu rosto, sua história, sua participação no mundo são reduzidas à sua posição econômica, sua raça, seu sexo, sua nacionalidade. O olhar que olha o *outro*, neste sentido, o faz através das lentes da representação.

Considero interessantes as palavras de Skliar (2003, p.67/68), ao dizer que

Existe um olhar que parte da mesmidade. Outro que se inicia no outro, na expressividade de seu rosto. Talvez esta distinção seja uma forma para poder olhar entre aquelas representações, aquelas imagens que tomam como ponto de partida e como

ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo- o sumidouro, o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar-, e aquelas que começam no outro e se submetem a seu mistério, seu distanciamento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irredutibilidade. Uma imagem do mesmo que tudo alcança, captura, nomeia e torna próprio; outra imagem que retorna e nos interroga, nos comove, nos desnuda, nos deixa sem nomes.

São olhares radicalmente diferentes, que se posicionam, já de partida, em lugares, diria até, opostos. Um está relacionado a um processo em que o *outro* a ser descrito não importa enquanto sujeito de ação, de história, de particularidades e de palavras singulares, tendo seu foco apenas na descrição para, então, apropriar-se deste sujeito. São conceitos que se aprisionam em perspectivas únicas de compreender o outro: as perspectivas do mesmo. Outra possibilidade refere-se a um olhar que, deslocando-se o ato de olhar para si, a partir de si, abre-se ao outro, dispondo-se a escutá-lo e, sem necessitar vestir esta escuta em palavras adequadamente escolhidas, acolhê-lo em sua *infinitude*.

As contribuições dadas por Levinas possibilitam um passeio mais profundo por estas idéias, principalmente no que diz respeito à noção de rosto e infinito, o que leva a um caminho para o entendimento da alteridade.

O outro acolhido como *rosto* é aquele em cuja alteridade é respeitada. Ao acolhê-lo, é possível vê-lo enquanto ser humano, que se apresenta a partir de suas próprias palavras, a partir daquilo que ele próprio diz sobre si. O rosto levinasiano é pura linguagem e, por isto mesmo, fala por si só; uma fala que não necessita dos elementos materiais que compõem a face humana, mas que está relacionada à brecha que abre para o infinito. Nas palavras de Levinas (1980, p.37/38),

O [...] modo como o outro se apresenta, ultrapassando a *idéia do Outro em mim*, chamamo-lo, de fato, rosto. Esta *maneira* não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto do Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem

plástica que ele me deixa, a idéia à minha medida, à medida do seu *ideatum*- a idéia adequada [...].

Nunes (1993, p.40), estudiosa de Levinas e autora do livro intitulado “O outro e o rosto: problemas da alteridade em Emmanuel Levinas”, expressa que se manifestar como rosto é “impor-se para além de sua forma. O rosto não resplandece como uma forma revestindo um conteúdo”.

As questões que surgem, neste momento, como forma de possibilitar avanços reflexivos, direcionam-se para o entendimento das possibilidades de acolhida do *rosto*. Questionamentos, então, tomam espaço como que erupções provocadas por estes debates: ao buscar o entendimento das pessoas analfabetas para além dos símbolos por meio dos quais são representadas, estaremos mesmo nos aproximando de sua alteridade? Suas narrativas de vida não estariam já subjetivadas pelas representações que vêm, ao longo dos tempos, demarcando lugares de constituição de suas identidades? Sendo o infinito inobjetivável pelo nosso pensamento, acolhê-lo no outro significaria uma forma de respeito silencioso?

Levinas (1980, p.38) expressa que

Abordar Outrem no discurso é acolher a sua expressão onde ele ultrapassa em cada instante a idéia que dele tiraria um pensamento. É, pois, receber de Outrem para além da capacidade do Eu; o que significa exatamente ter a idéia do infinito. Mas isso significa também ser ensinado. A relação com Outrem ou o Discurso é uma relação não-alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento.

Acolher o *outro* em seu *infinito*, nesta perspectiva, é abrir-se às novidades que o *outro* me apresenta, novidades estas advindas de uma *infinita* capacidade de *dizer*. Nas palavras de Nunes (1993, p.40), a filosofia de Levinas visa uma abertura, um esvaziamento do nosso próprio egoísmo, da própria terra, para acolher as surpresas que o outro pode apresentar.

O “Dizer”, na perspectiva levinasiana, relaciona-se à inesgotabilidade da linguagem proferida pelo rosto. Por mais que nos aproximemos de um entendimento sobre o outro, jamais poderemos compreendê-lo em sua totalidade, justamente porque o dizer jamais se esgota, é infinito. Respalado por tal perspectiva, Freire (2002, p.52), escreve o Dizer como uma linguagem pré-originária que “não se submete aos jogos lingüísticos, sendo anterior mesmo aos signos e sistemas da linguagem; é a significação da proximidade com o Outro-*significância*”. O Dizer é, em si, o *rosto*.

Contrapondo-se ao *dizer*, encontra-se o *dito*, que poderia ser nomeado como aquela aproximação feita pelo movimento representativo de encostar as pessoas às idéias que sobre elas criamos. Não porque as pessoas em si tenham um significado naturalizado, estático, mas porque expressam mais do que os significados a elas atribuídos possam conter.

É justamente do *rosto* do *outro* que nos distanciamos ao nomeá-lo como conteúdo representativo e atribuir à “mesmidade” um poder de subjetivar formas identitárias. Desta maneira, a mesmidade passa a ser o ponto de partida e o ponto de chegada do outro, expressando uma objetivação do que é inobjetivável. Partindo-se desta perspectiva, a linguagem do outro é como que seqüestrada pelo mesmo, perdendo-se, em meio a uma desmedida ação de aniquilamento, daquilo que o outro compreende ser. Neste contexto, ganha destaque o questionamento lançado por Skliar (2003, p.66):

[...] se a mesmidade é o ponto de partida e o ponto de chegada, e o outro é apenas um outro que transita sem língua, sem gestos, sem rosto e sem corpo, em que espaço e em que lugar estarão os infinitos e inomináveis nós e os infinitos e inomináveis outros do não-para dentro e do não-para fora, da não-exclusão e da não-inclusão?

A perspectiva de *infinito*, em Levinas, vem do *outro*, de seu *rosto* que se apresenta como pura linguagem, desnuda, sem representações que a descrevam. É como que um transbordamento que escorre em direção à transcendência. Está aí a manifestação do infinito

do rosto (NUNES, p.40). O *outro*, neste contexto, não é mais um outro enunciado como tema, mas aquele cujo *rosto* diz-me quem é. Ele é, assim, meu “mestre”, ensinando-me a acolhê-lo. O *rosto*, “não se confundindo com a sua máscara, [...] recusa-se a ser conteúdo; por isso, não pode ser compreendido, nem englobado, nem visto, nem tocado, porque a sensação visual ou tátil procura já a identidade, a qual destrói a sua alteridade”.

Utilizando as palavras de Ruiz (2004, p.162),

O Infinito é o horizonte da alteridade, sem ele, o outro poderia ser simplesmente classificado num modelo de personalidade ou num tipo de sujeito. A dimensão do Infinito que atravessa a relação de alteridade faz com que nos sintamos desconcertados pela abertura inapreensível do outro.

Tal desconcerto emerge da inquietação provocada por um ilusório poder de conhecer e de compreender o *outro*, fazendo com que seja, assim, entendido não mais como *infinitude*, mas precisamente como conteúdo de meu saber. Este fato acaba por negar a dimensão da alteridade; o rosto, então, esparrama-se diante do concreto da representação.

Ruiz (ibidem, p.152) diz que [...] a alteridade é um critério de discernimento ético a partir do qual deve pautar-se toda prática humana”, acrescentando que “o dever com respeito à alteridade surge da abertura que o sujeito tem para interagir com o outro e acolher os questionamentos e a riqueza que o outro tem para lhe oferecer” .

Diz respeito a um estado de disponibilidade do *mesmo*, para que o caminho que leva até o *outro* possa ser imbuído de um profundo respeito ao que ele tem a nos dizer, ao que seu *rosto* expressa.

É justamente esta carência de um caminho respeitoso que as formas representativas apresentam. Por certo, é por meio da representação que constituímos conceitos a respeito do mundo e de nós próprios. O que quero salientar aqui é que tal forma apresenta uma limitação

justamente ao tratar o *outro* como apenas um ser representado e, assim, afastar das relações interpessoais a possibilidade de escuta da palavra por ele proferida.

Em se tratando dos discursos que sugerem que pessoas analfabetas têm poucas condições de expor seus pensamentos, de reivindicar seus direitos, de organizar-se, penso que estas idéias apresentam um avanço no que se refere à compreensão sobre os sujeitos analfabetos, o que lega ao ato representativo uma posição de coadjuvante.

Não está em questão, aqui, uma “representação da alteridade”, justamente por ela ser compreendida como irrepresentável. Alguns autores, porém, apropriando-se da definição cunhada por Levinas, tratam de tal representação. Mesmo assim, considero que seus escritos oferecem um avanço na forma de pensar o *outro*, como, por exemplo, as escritas produzidas por Skliar.

O autor busca a defesa da idéia de descentralização do *mesmo* para que possa, por meio de uma abertura que coloca o *outro* como antecedente ao “eu”, acolhê-lo em suas palavras originais. Ao referir-se sobre aos outros, Skliar diz (1993, p.81):

É preciso voltar a nomeá-los, a sabê-los, a adivinhá-los de algum modo. E, para isso, nada melhor que colocá-los longe, no exterior de nós mesmos, a uma distância tal que nos seja fácil falar, discutir, conceituar, dizer; a uma distância em que seja impossível ouvir (-nos), responder (-nos), dizer (-nos).

Importante salientar aqui que o caminho que leva a tal ato de nomear, novamente navega nos mares da representação e está, por isto mesmo, à deriva e com grandes possibilidades de enfrentar um naufrágio logo à frente. O que se torna essencial ser dito é que toda e qualquer nomeação do outro é provisória e incompleta, uma vez que seu Dizer não cessa de manifestar-se.

As tradições, na área específica da representação do analfabetismo, distanciam-se consideravelmente da escuta deste “Dizer”, tomando os analfabetos como uma espécie de

população onde os riscos sociais que eles oferecem ameaçam não somente a sua integridade pessoal, mas sobretudo o desenvolvimento da nação. Tais representações estão baseadas em um discurso que acaba por produzir a idéia de que aqueles que não sabem nem ler nem escrever possuem limitadas condições de pensar sobre o que temos como realidade, deixando sempre nas mãos daqueles que são alfabetizados a procuração para representá-los socialmente.

Considero interessante trazer, para esta discussão, o que Silva (1999, p.12) diz a respeito das supostas descrições do real:

A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida em um processo de circulação, ela descreve como uma descoberta o que ela própria criou [...] Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta.

É justamente a partir desta perspectiva que se pode, então, dizer que as supostas descrições sobre quem são os sujeitos analfabetos é o que acaba por gerar a “realidade” de que são uma espécie de déficit social.

Estamos diante de um tempo em que se faz urgente o combate à intenção velada de elevar índices de alfabetismo como forma de “massagear o ego” dos pensadores de campanhas mirabolantes e repletas de promessas de diminuição de um índice considerável de analfabetos em nível absoluto. Nesta perspectiva, considero importante questionar: a realidade dos até então analfabetos será mudada? Estarão, agora, libertando o país do fardo do atraso econômico? Quem serão os novos culpados? Aos novos índices de analfabetos funcionais será dada a mesma importância?

Os discursos que partem da alteridade para o encontro com a linguagem original desse outro se posicionam para além das representações que convergem para uma apropriação cada vez maior do outro analfabeto visto como “inculto”. Um outro não mais mensurável,

quantificável, mas precisamente alguém original, capaz de falar a respeito de si com palavras que extrapolem o poder da representação.

O discurso que sugere que pessoas analfabetas têm poucas condições de expor seus pensamentos, de reivindicar seus direitos, de organizar-se é o que, justamente, acaba por produzir a idéia de que quem não sabe ler nem escrever, por suas limitadas possibilidades de pensar sobre a “realidade”, deixará sempre nas mãos daqueles que são alfabetizados a procuração para representá-lo socialmente. Afinal, um analfabeto, de acordo com este discurso, não pode ser capaz de fazê-lo.

Lembro-me, aqui, do que Ribeiro (2003, p.10) expressa a este respeito, dizendo que nomear alguém como analfabeto não implica remeter-se somente ao fato de não saber ler e escrever, mas também a características deméritas como “fracassado” e “burro”.

A divulgada idéia de que pessoas analfabetas têm modos de pensamento inferiores àquelas que sabem ler e escrever contribui para a marcação ainda maior da dicotomia entre analfabetos e alfabetizados, estabelecendo uma hierarquização entre modos “mais evoluídos” e “menos evoluídos” de pensar. Não estou interessada no estudo específico de tal marcação de diferenças entre comunidades que se utilizam da leitura e da escrita como forma de comunicação e aquelas que o fazem muito mais, ainda que não exclusivamente, por meio da oralidade. Apenas busco esta discussão para enfatizar mais um elemento que acaba servindo como um “divisor de águas” entre analfabetos e alfabetizados.

Também entra em questão o fato de que a existência de modos diferentes de organização do pensamento evidenciados por comunidades letradas e menos letradas não é claramente definida na literatura, estando muito mais relacionada a uma construção derivada do senso comum que propriamente a investigações específicas sobre o funcionamento cognitivo de tais comunidades (OLIVEIRA, 2004, p.157). Tal insuficiência fica evidente no texto organizado por Oliveira (ibidem), quando utiliza, em diversos momentos, expressões

como “pode haver”, “parece haver”, “talvez”, “pode ter”, definindo, com isto, um limiar de dúvida quanto à questão.

Considero importante, porém, tecer alguns comentários a este respeito e busco, nos estudos de Oliveira (2004, p.148), contribuições para que esta questão seja melhor compreendida. A autora esclarece, remetendo-se aos estudos de Lúria, que:

A capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez, a característica mais bem definida do modo de funcionamento intelectual letrado, sendo um atributo aparentemente ausente no desempenho típico dos membros dos grupos pouco letrados.

Oliveira também chama a atenção para outros estudos como o do grupo vinculado ao *Laboratory of Comparative Human Cognition*, da Universidade da Califórnia em San Diego, e aqueles realizados por Cole e Scribner, em 1974, os quais também enfatizam tal contraposição entre modos de pensamento de sujeitos letrados e não letrados. Tais estudos verificam, de acordo com Oliveira (ibidem, p.150).

A predominância de uma abordagem mais formal no enfrentamento de diversos tipos de tarefas cognitivas, onde regras e princípios gerais de classificação, raciocínio, solução de problemas são muito mais relevantes que critérios contextualizados e diretamente referentes à experiência vivida, parece se opor, de fato, a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo, menos tipicamente letrada, na qual o pensamento é muito mais claramente atrelado à experiência real do sujeito.

O objetivo dos estudos de Oliveira (2004), conforme expresso pela autora, não é propriamente a marcação de diferenças entre dois “modos cognitivos” de elaboração do pensamento, mas sim a compreensão de como grupos urbanos pouco letrados inserem-se no mundo social. Tal inserção é perpassada por um elemento de exclusão de certos aspectos

culturais da sociedade na qual estão integrados. Isto, na concepção da autora, *pode ter* conseqüências para o funcionamento cognitivo dos indivíduos.

Mesmo considerando a ausência de estudos específicos sobre o assunto, a autora esclarece que existem modos de pensamento tipicamente letrados, como o pensamento descontextualizado, o desenvolvimento das ciências formais e o controle da produção cognitiva. “Assim”, diz a autora, “indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita estariam, também, excluídos das formas de pensamento tipicamente letradas” (p.156).

Indo de encontro a esta idéia, Tfouni (2002, p.34) argumenta que a distinção entre usos *orais* e usos *letrados* da língua gera o estabelecimento de uma grande divisa entre, de um lado, um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo e, de outro, um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. A autora esclarece que “existem características lingüístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita, e que, no entanto, estão presentes no discurso oral de analfabetos”, o que remete ao fato de que “o discurso oral nas sociedades letradas pode estar interpenetrado por características do discurso escrito” (ibidem, p. 49/50).

É principalmente baseada no estudo de caso junto a Madalena, analfabeta contadora de histórias, que Tfouni conclui que o discurso oral está, sim, impregnado por elementos vinculados somente ao discurso escrito, como função-autoria. Enfatiza que não defende uma posição romântica e idealista, mas que busca mostrar a impossibilidade de conclusões fechadas, que retirem do discurso oral de analfabetos qualquer elemento caracterizado como exclusivo do discurso escrito.

A dicotomia discursiva que separa sujeitos analfabetos e alfabetizados, considerando suas características, também é discutida por Graff (1990), historiador da alfabetização. O autor chama de “mito do alfabetismo” a idéia que vincula níveis de alfabetização da população em geral a conseqüentes desenvolvimentos pessoais e sociais e esclarece que, em si, a alfabetização não garante que patamares evolutivos sejam conquistados.

O “mito do alfabetismo” contribui para acentuar o que chamou de “tirania das dicotomias conceituais”, que constroem artifícios teóricos para separar, de um lado, aqueles que se utilizam da palavra oral como fonte primeira de comunicação e, de outro, os que, apropriados das habilidades de leitura e escrita, incluem em seu universo comunicativo também as habilidades vinculadas à alfabetização.

Muitos são os estigmas relacionados a este tema como, por exemplo, a relação entre analfabetismo e pobreza. Encontra-se, aí, a manifestação de que pessoas analfabetas, por não terem desenvolvido habilidades essenciais para qualificarem-se diante da busca por bons trabalhos, lançam-se a um estado de pobreza. São, então, projetados no rol dos excluídos, sendo anexada, ao adjetivo analfabeto, além da condição de pobreza, também a de subdesenvolvimento, de limitadas possibilidades de conquistas pessoais e, por consequência, de também limitadas chances de contribuir para o desenvolvimento da sociedade da qual fazem parte.

Graff (1994, p.34), produz um discurso que vai de encontro a esta associação entre analfabetismo e pobreza. Buscando esclarecer que, ao longo da história, nem sempre altos níveis de alfabetismo estiveram igualmente relacionados a também elevados índices de desenvolvimento em demais setores sociais, o autor contrapõe suas idéias ao que chama “mito do alfabetismo”. Diz que, ao supervalorizar o alfabetismo, nós o deslocamos de seu contexto sócio-cultural, deixando-se escapar, por entre este discurso de supervalorização, a vinculação entre passado e presente.

No que se refere a tal relação, Graff (1990) e Haddad (2000) defendem a idéia de que o analfabetismo é tão somente uma das faces da pobreza e não sua causa primeira, podendo ser, assim, considerado como um de seus “sintomas”. Concordando com Graff, Haddad diz: “não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres”.

A problemática do analfabetismo é demasiadamente estagnada por certos discursos, sem que se pense nos fatores de possibilidade influentes para a construção de uma determinada “realidade” e não de outra. As implicações históricas ganham destaque ao se tratar do tema de uma forma comprometida, buscando compreender, neste sentido, em que medida as vivências de uma determinada comunidade estão relacionadas com usos amplos das formas de alfabetismo que desenvolveram e valorizam ao longo do tempo. Entram em questão, aqui, os fatores históricos e culturais que subjetivam formas de ser e de pensar e que são, também, subjetivados pelas sociedades.

Considero interessante o que diz Cook-Gumperz (1991), ao relativizar a enfática importância depositada no aprendizado da leitura e da escrita, considerando contextos culturais específicos. Diz a autora que as habilidades de ler e escrever são, por vezes, apenas supostamente importantes, mas tidas como centrais na vida de todas as pessoas. Também, como aponta Frago (1993), o fato de existirem múltiplas formas de comunicação valorizadas em cada um desses contextos e estas não serem direcionadas, como nas sociedades letradas, para o uso da escrita, aponta para a desapropriação do termo alfabetização ou alfabetismo para alfabetizações ou alfabetismos.

A pluralização do termo, também defendida por Graff, direciona-se para a valorização de formas de comunicar-se que não estejam atreladas somente à alfabetização de letras, o que acaba, desta forma, por ampliar as possibilidades de valorização de meios culturais onde a leitura e a escrita não desempenham um papel de relevância. Neste sentido, outras formas de alfabetismo emergem e são lidas com o nome de “alfabetização tecnológica”, “alfabetização matemática”, entre outras, ampliando o campo conceitual em que essas discussões encontram-se arraigadas.

Em se tratando de uma sociedade letrada como a nossa, o analfabetismo de letras chama a atenção por representar limites para uma participação no mundo através, também, da

leitura e da escrita. A cultura oral, mesmo enfaticamente presente na sociedade de hoje, ganha um lugar secundário quando falamos em desenvolvimento cultural, sendo depositada, assim, uma maior expectativa na difusão de campanhas que promovem o alfabetismo como uma espécie de redentor social.

Por certo, o aprendizado da leitura e da escrita, e aqui tomando o caso específico de São José do Norte, pertencente a uma sociedade onde ler e escrever exercem um papel de importância inquestionável, traria grandes contribuições para o desenvolvimento da sociedade nortense. Não me refiro, porém, apenas ao ato de aprender a ler e a escrever, mas a uma relação com estas habilidades que possibilitem às pessoas lerem-se e escreverem-se enquanto sujeitos de histórias, a um sentido que remete ao que Paulo Freire muito bem qualificou, em seu discurso, como a leitura do mundo. Refiro-me, também, ao que Giroux (1997, p.120) conceitua como “verdadeira alfabetização”, dizendo que esta “envolve o diálogo e relacionamentos sociais livres de estruturas autoritárias hierárquicas”. Concordando com Paulo Freire, defende a idéia de que

Devemos ampliar o conceito [de alfabetização] para incluir a capacidade de ler criticamente, tanto dentro como fora de nossas experiências, e com foco conceitual. Isto significa que a alfabetização permitiria que as pessoas decodificassem seus mundos pessoais e sociais e, assim, estimularia sua capacidade de questionar mitos e crenças que estruturam suas percepções e experiências [...].

Buscando a específica realidade de São José do Norte, é possível dizer que as habilidades de ler e de escrever sempre encontraram obstáculos, ao longo de sua história, para serem apropriadas, de forma que foram reproduzidos contingentes de pessoas analfabetas durante décadas. A predominância da população rural até a década de 80, aliada à falta de condições satisfatórias para se chegar ao interior do município, onde estradas se faziam (e

ainda se fazem) de terra batida, podem ser citadas como elementos concretos desta impossibilidade.

Não bastam, porém, constatações. É preciso que sejam problematizados fatores que, por vezes, escondem-se em meio a discursos político-partidários que consideram a história como uma entidade fixada no ontem e, por isto mesmo, uma boa alternativa para que “culpas” sejam ali depositadas. É preciso pensar no não dito, naqueles fatores que apontam para uma ausência de vontade política de alfabetizar, uma vez que tal ato poderia levar a um esvaziamento do município. É preciso pensar a respeito dos significados do cruzamento de fronteiras e na apropriação da leitura e da escrita como parte importante do passaporte para sair “daqui”, o lugar onde se está, para “lá”, o lugar onde se deseja estar.

Também não basta, a meu ver, pensar nestas questões sem que se pense, com igual intensidade, nos sujeitos em que, de acordo com determinadas formas discursivas, a problemática do analfabetismo é depositada, fugindo-se do equívoco de negar o sujeito em detrimento do sentido social que a ele é atribuído.

Fatores que convergem para o entendimento das específicas culturas em que o alfabetismo é produzido ganham destaque nesta discussão, buscando, nas próprias pessoas produtoras de cultura, os sentidos que atribuem a suas ações individuais e sociais. Tal exercício exige, também, um olhar direcionado para depositar a questão básica do tema não no impacto do alfabetismo nas pessoas, ou mesmo seus benefícios diretos, mas em como as pessoas afetam o alfabetismo (STREET, 1995) e em que circunstâncias específicas do contexto histórico e cultural ele é vivenciado (COOK-GUMPERZ, 1991).

Em se tratando da sociedade nortense, local onde os sujeitos desta investigação residem, é importante salientar que os espaços de utilização para a leitura e a escrita, tal como me referi anteriormente, tanto no passado quanto no presente, são extremamente limitados.

Ainda respaldo esta idéia no que diz Cook-Gumperz (1991, p.15):

Qualquer tentativa para considerar o alcance e a extensão das habilidades para a alfabetização repousa, em última análise, sobre os usos e valores destas habilidades na sociedade [...] qualquer consideração sobre os usos da leitura e da escrita deve levar em conta o julgamento social sobre a funcionalidade.

No momento em que se põem em pauta os específicos contextos sociais, ganham força as diferenças evidenciadas por cada sociedade. Interessante notar, aqui, que tais diferenças são diluídas sob um mesmo estereótipo ao tratar-se do analfabeto e de suas representações. O poder que exerce a idéia de que ser analfabeto é ser ausente em qualidades positivas tanto em termos pessoais quanto sociais ganha o campo da diversidade cultural como se fosse uma verdade única a ser defendida. O que está em questão, aqui, não é a defesa de uma inversão com essas características, mas precisamente a discussão a respeito dos poderes que a legitimam e que acabam por influenciar a imagem de si de pessoas analfabetas.

Ainda que brevemente, trouxe algumas questões que permitem pensar os fatores de possibilidades que embalam um discurso baseado em binômios como analfabetos x alfabetizados, fatores estes que têm a ver com questões históricas e culturais alicerçadas, acredito, em uma vigília de fronteiras onde privilégios e poderes possam ser conservados.

As relações que se estabelecem entre as discussões aqui presentes e aquelas que trazem a alteridade como uma forma de enfrentamento dos limites da representação contribuem para a estruturação do presente trabalho de tese. Trabalho este que busca um olhar para o outro analfabeto que não mais esteja tão somente vinculado à maneira como ele tem sido dito socialmente mas, de forma diferente, que busque, em suas palavras, em seu *rostro*, a expressão para percebê-lo como um humano mais humano.



Capítulo IV

**Histórias, pessoas e dizeres:
a apresentação inesgotável do ser**

CAPÍTULO IV

HISTÓRIAS, PESSOAS E DIZERES: O APRESENTAR INESGOTÁVEL DO SER

As discussões relativas ao outro analfabeto entram em questão nesta etapa do trabalho, seguindo debates que possibilitaram reflexões a respeito de temáticas como identidade, exclusão, representação e alteridade. O campo se faz fértil, agora, para questionar-se a respeito deste *outro* que não sabe ler e escrever, sobre os modos como negociam e constroem formas de ser e de estar no mundo e, também, sobre as possibilidades de acolhimento de sua alteridade.

Os percursos trilhados por ocasião da pesquisa realizada no curso de Mestrado levaram-me, como já me referi em outra etapa da tese, ao solo nortense. São José do Norte foi o ambiente que me solicitou uma visão crítica que pudesse ser capaz de compreender elementos da cultura daquele específico povo. Ali pisei, tendo como companhia os teóricos com quem, ao longo do curso, fui dialogando e que me possibilitaram a apropriação de conhecimentos relativos à cultura, à identidade e ao alfabetismo.

A cada ida ao município, novos elementos sobre suas particularidades culturais emergiam aos meus olhos e iam-se revelando a partir do contato próximo com as pessoas que ali viviam, da escuta de suas falas. Banhava-me do jeito “nortense” de ser, mergulhava nos mares de suas projeções sobre si próprios e compreendia sua convergência, segundo minhas análises e de acordo com muitas das pessoas entrevistadas, para a definição de um povo submisso e, diria até, alienado.

Não foram apenas estas, porém, as representações emergentes. Também salientou-se, na fala de sindicalistas, a consciência de que a produção histórica e social de formas de “ser nortense” é responsável pela construção da dita “realidade presente”. Não desprezam os trajetos passados que foram sendo construídos e que, de uma forma ou de outra, sempre insinuaram a necessidade de trabalhar no mar ou no campo²² em detrimento de freqüentar os bancos escolares; demonstram a consciência de que suas identidades foram construídas ao longo de um processo que não se materializa somente no presente.

A tensão entre estes modos diferentes de entendimento de si levou-me ao desejo de ampliar análises que digam respeito à compreensão que a população projeta sobre si, focando, especialmente, as pessoas analfabetas. Busquei melhor compreender, assim, de que forma suas falas reproduzem um conceito de inferioridade a respeito deles próprios e em que momentos reivindicam um lugar para si que esteja fora do lugar onde têm sido colocados. Lugares pretendidos, imaginados, desejados. Lugares de sujeitos que projetam seus dizeres sobre o mundo em que vivem e não apenas reproduzem as marcas de uma identidade que lhes foi atribuída.

Foi percorrendo esta questão, que elaborei o questionamento definido como problema de pesquisa: quais as possibilidades de aproximação da alteridade de sujeitos analfabetos, acolhendo suas palavras e distanciando-se de formas de dizê-lo que os nomeiam como “inferiores”?

Joaquim, Catarina, Olga, Davi, Ivana e Júlio. São nomes e, assim como dona Alzira, sobrenomes também. São histórias muito diferentes e muito similares. São desejos, buscas, perspectivas. São frustrações, dúvidas. Vitórias e alegrias também. São mudança e continuidade ao mesmo tempo. São metamorfoses e confinamentos em casulos, ainda não tendo gerado a mudança desejada. Mas desejam mudança? São dúvidas, certezas e também

²² O município de São José do Norte é composto, na sua maioria, de famílias de pescadores e de agricultores, tendo, nestas duas atividades primárias, a base da economia municipal.

alguém construído no entremeio de tudo isto. Não são somente o que eu digo, nem tampouco somente o que é por eles expresso em palavras, mas algo original nascido no instante do ato de dizer-se, contar-se, enfim, apresentar-se.

Nesta etapa do trabalho, busco dialogar com as falas destes sujeitos, num sempre movimento de aprimorar minha escuta sobre o que estas pessoas contam, tendo a consciência, porém, de que, pela linguagem escrita, transformarei seus *dizeres* em *ditos* e, por isso mesmo, em uma forma não original do *dizer*. Mesmo assim, desejo manter-me próximo a este, encostando-lhes palavras escritas que sejam as mais fiéis possíveis ao modo como se *apresentaram*.

Busco escutar sua *apresentação*, no sentido levinasiano, e, justamente por jamais cessarem de falar – jamais cessamos de falar!-, não pretendo identificá-los com formas de ser construídas no exterior do próprio ser. Busco-os para além da representação, que, sempre inadequada, dispensa por completo a pessoa e o que há nela de humano, pois supõe que, tendo sua “definição”, já a conhece. Avançar o conhecer para o nível do compreender não é algo possível de ser “proposto” pela representação.

Acolher, diria Levinas, onde o outro é compreendido em seu *rostro*, um conceito do qual a sociedade contemporânea carece. Muito possivelmente pelo esmaecimento do entendimento de humano do ser, o que é dito sobre o que o outro “é” adquire status de verdade. A idéia, a imagem, a representação passa a constituir-se pela certeza contida no “é”. O outro passa a ser conteúdo, absolutamente já denominado: “é”, na medida das minhas palavras. Dilui-se na representação, assim, o desejo por buscar compreender o outro por meio de suas próprias palavras.

De acordo com Levinas (1980, p.173), “o rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo”. Não poderá ser “visto, nem tocado, porque na sensação visual ou tátil, a identidade do eu implica a alteridade do objecto que precisamente se torna conteúdo”.

O fato de sermos histórias não só pessoais, mas coletivas; de sermos discursos, aponta para o fato de que somos constituídos, também, por meio das formas como temos sido representados ao longo da história (HALL, 2000). Ao mesmo tempo em que identifico o papel que a representação ocupa no que diz respeito ao entendimento da identidade, também busco movimentar-me no sentido de construir argumentos que explicitem suas limitações.

O percurso de análise de toda a riqueza dos dados coletados e materializados, principalmente, no diário de campo e nas entrevistas com os participantes da investigação, possibilitou que importantes emergências fossem percebidas a partir de suas falas e ações. São emergências, poderia dizer, não por terem “surgido” como que de forma inesperada, mas precisamente por expressarem temáticas mencionadas pelos próprios sujeitos da pesquisa e diluídas por entre suas palavras e atos.

Três categorias, em especial, puderam ser identificadas, possibilitando que fossem discutidas aproximações e afastamentos entre as histórias de vida dos participantes e suas percepções de si e do outro. É precisamente sobre cada categoria emergente que discorrerei no presente capítulo, usufruindo um recurso metodológico que possibilita agrupar temáticas referidas pelos sujeitos da pesquisa como um artifício didático para sobre elas discursar.

Sob o título de “**Nomes e sobrenomes: olhando-se para além das ausências**”, escrevo a primeira categoria, apresentando-a em três momentos. No primeiro, busco escrever a respeito dos primeiros contatos com cada sujeito da investigação, explorando modos singulares de se apresentarem diante de sentimentos que ora expressavam desejo de falar, ora certeza de que em nada poderiam contribuir para este trabalho. No segundo momento, exploro contextos históricos e culturais vivenciados, quando em sua infância e mocidade, pelos sujeitos da pesquisa. Busco tais contextos como modo de melhor compreender suas trajetórias de vida com referência à escolarização. É a partir daí que, olhando para um passado não muito distante, passeio pela época em que a família de cada participante morava no interior do

município, tendo na agricultura o principal meio de sustento. São, assim, nomes e sobrenomes que passam a ser significados por meio de sua contextualização. No último momento, escrevo brevemente a respeito do desejo de “descontinuidade” expresso pelos sujeitos da pesquisa, o que se refere, aqui, à não reprodução do analfabetismo ao longo das gerações precedentes à sua.

A segunda categoria emergente, **“O trânsito por entre mundos de letras: alfabetizar-se para quê?”**, propõe uma discussão a respeito do desejo de alfabetizar-se expresso pelos sujeitos da pesquisa, explorando suas falas no sentido de “escutar” seus motivos em suas diversas formas de expressão. Aliada a esta discussão, também são exploradas hipóteses levantadas pelos participantes a respeito do “ser alfabetizado” e, assim, as implicações de tais hipóteses na procura por ações concretas que convirjam para o aprendizado da leitura e da escrita. Finalizando esta categoria, são discutidas as limitações que os participantes relacionam ao fato de serem analfabetos. São idéias que se aproximam das representações sociais e que também estão implicadas na construção delas.

“Dos labirintos do não-aprender às trilhas do conhecer” constitui-se a terceira categoria apresentada. São discutidas, na etapa intitulada **“a conjugação do verbo não-aprender”**, as hipóteses dos sujeitos da pesquisa a respeito do não-aprendizado da leitura e da escrita. Entendo tais hipóteses não somente como suposições mas também como construtoras de realidades. Questões específicas relacionadas à aprendizagem são exploradas a partir das falas e ações dos sujeitos da pesquisa, sendo discutido, também, o significado das passagens dos participantes por programas de alfabetização – ou o desejo de fazê-lo- e as críticas que os próprios sujeitos fazem a respeito do modo como o sistema de ensino é organizado. Como contraponto à “conjugação do verbo não-aprender”, discuto a **“pronúncia do verbo conhecer”**, explorando falas e ações dos participantes da pesquisa ao valorizarem os conhecimentos que têm.

Busco aproximar-me, ao máximo, da experiência dos sujeitos para sobre elas atribuir palavras que não firam a originalidade de seus significados.

***NOMES E SOBRENOMES:
OLHANDO-SE PARA ALÉM DAS AUSÊNCIAS***

***Quando as portas abrem-se
para a acolhido do outro***

*“Pra mim é um prazer tu tais aqui.
Tu volta aqui de novo, tá gurial!”
Davi*

E ganhei as ruas de São José do Norte. Algumas imagens remetiam a um tempo passado e a certos locais; então, apresentavam-se como familiares. Outros eram verdadeiramente vislumbrados pela primeira vez, a princípio tendo Edna como companhia e, depois do rumo traçado e do caminho conhecido, tendo o acompanhar de sujeitos sempre novos, que se faziam presentes no cotidiano da investigação.

Percorrendo “trajetos nortenses”, conheci e conversei com muitas pessoas. No ônibus escolar, vivenciei, junto com estudantes, um tanto de sua rotina. Nas ruas de São José do Norte, tornei-me, também, um pouco nortense. “Molhei-me” de cultura e sempre solicitei de mim mesma doses mais refinadas de atenção para poder fazer, dos registros em meu diário de campo, relatos pulsantes.

Alguns caminhos conduziram à casa de Joaquim, Catarina, Júlio, Davi, Ivana e Olga, minhas principais companhias, cada qual morando em “cantos” diferentes do município, uns “cantos” mais próximos que outros. Pessoas cujos trajetos de vida cruzam-se no momento em que compartilham uma mesma identidade territorial, com exceção de Olga, nascida em Piratini, e, muitas vezes, histórias de vida próximas em significados. Pessoas que acolheram meu convite para falarem de si, de presenças e de ausências em suas vidas.

Escutei, destes sujeitos, “presenças” ditas com ênfase ao lado do também enfático demérito que expressavam em relação ao fato de serem analfabetos. Duas falas diferentes compondo um mesmo momento: o falar de si. O que pode parecer, a princípio, uma contradição, é entendido, aqui, como uma visão de si construída na tensão entre o que é expresso sobre o analfabeto nos discursos sociais e o que dizem a respeito de si para além destes discursos.

Não abordarei nesta categoria, porém, questões ligadas às características deméritas que os participantes da pesquisa associam ao seu ser, vinculando-as ao fato de não saberem ler e escrever e aproximando-se, assim, da representação do analfabeto como sujeito de “carências culturais”. Minha opção é partir do que é expresso como “presença”, quando se unem vozes para contarem-se para além dos ditos sobre “quem o analfabeto é”.

No conjunto de suas falas, trajetórias de vida foram sendo reconstituídas. A presença da emoção fazia-se notar: era o tom da voz que se modificava diante desta ou daquela lembrança, ou os olhos que baixavam diante de uma certa vergonha, fugindo do olhar da pesquisadora que, de repente, poderia estar sendo entendida como julgadora.

São pessoas cujas vozes não falaram apenas o perguntado ou reprimiram verbos em nome da concepção de que nada sabem: *“porque tinha que fazer essa entrevista? Via outra que soubesse mais”*, disse-me Ivana, ainda acrescentando que eu deveria ajustar suas palavras a uma linguagem “mais compreensível”. *“As palavra, depois, tu dá uma rebocadinha. Mas o que que eu vô fazer, tu queres que eu fale!”*, completou.

Seu comentário fez-me lembrar da maneira como me recebeu na primeira vez em que nos encontramos. Assim registrei-a em meu diário de campo:

Olhei à frente e vi uma senhora, já ao longe sorrindo por ver Edna. Jeito simpático e acolhedor, recebeu-me com um sorriso e, em seguida, um abraço, daqueles em que peitos se tocam. Abraço dado antes mesmo de saber meu nome. Apenas acolheu-me como uma amiga de alguém que estima. Torceu a boca

quando soube que eu gostaria de conversar com ela e aceitou o convite, ainda que expressando pouca convicção sobre poder contribuir com alguma coisa para meu trabalho. Disse-me que não sabia como poderia ajudar, pois estava no meio de duas professoras.

Antes mesmo da boca abrir-se para o verbo ser pronunciado, Ivana concedeu espaço ao toque e ao sorriso. Não me receava, ainda que demonstrasse um certo acanhamento. Em um movimento entre o aproximar-se e o afastar-se, Ivana acolheu-me e, ao mesmo tempo, expressou receio de que ela própria não fosse acolhida com a mesma intensidade, sendo compreendida por suas “ausências”. Sabia que seu corpo e sua alma poderiam ir ao encontro do outro, ali presente na figura da Vanise pesquisadora, encostar-se a ela, mas a incerteza da acolhida do seu ser a deixava insegura. Em poucos meros segundos do tempo material, transitou entre o desejo e a insegurança, dando permissão para que aquele fosse privilegiado. Mesmo assim, era preciso um pedido: “*Desculpa por eu ser analfabeta*”, disse-me Ivana, após o abraço de “até mais”, novamente aquele em que peitos se tocam e que as mãos do outro são sentidas firmes ao tocar as nossas costas.

Seu pedido de desculpas era mais que apenas sua suposição de que não havia correspondido às minhas expectativas. Era a expressão da vergonha que sentia por não saber ler e escrever. Era um pedido de desculpas por, diante de alguém escolarizado, acreditar que nada saberia dizer.

O modo como eu desejava estabelecer relações com cada sujeito da pesquisa, porém, não era aquele que constrange, mas que, pelo contrário, se abre à sua acolhida, acolhida esta constituída no berço da condição ética levinasiana, “dada originalmente como condição de possibilidade de toda subjetividade” (FREIRE, 2002 p.39). Desejava buscar o outro a partir dele próprio, minimizando os seus *ditos* e fazendo ouvir seu *incessante dizer*.

Isto exigiu aprendizados constantes de minha parte, enquanto pesquisadora, para que percebesse e compreendesse tensões entre representação e alteridade no momento em que os

sujeitos ora apresentavam-se, ora representavam-se e demonstravam, assim, ter interiorizado um discurso social em nada ético. Um discurso que o torna objeto, que diz quem ele “é”.

Ao longo das conversas com os entrevistados, importantes passos foram dados na superação de uma certa desconfiança sobre meu convite, aceitado, a princípio, na condição de que “*não vai levar a nada*”, tal como disse Júlio, ou de que a entrevista “*não vai ser grande*”, conforme expressou Catarina, ou seja, de que nenhum “risco” estaria implícito no ato de dizer “sim” a uma desconhecida escolarizada.

Joaquim, com um sutil sorriso no rosto e uma admirável espontaneidade, disse-me que se sentiria mais a vontade se eu perguntasse e ele respondesse, caso soubesse. Afinal, também para ele, assim como para Ivana, não estava evidente que poderia contribuir com algo interessante. Cuidou-se para não falar muito e, por vezes, prolongava seu *dizer*, por meio do silêncio, deixando que os olhos baixassem como se estivesse a procura de palavras para expressar o que sente. Palavras, porém, não eram pronunciadas, mas o significado do silêncio espalhava-se por aquela cozinha de sua casa simples feita de madeira.

O não dito era já uma forma de dizer e, também, um processo de construção de palavras que considerava compreensíveis. Buscava-as na *infinitude* do seu ser. Joaquim, então, escolheu outros meios para dizer-se e cabia a mim, enquanto pesquisadora, estar atenta aos significados nascentes em seu silêncio verbal. Pouco falou, mas muito expressou.

“Escutando” seu silêncio, ainda agora presente no momento destas análises, remeto-me ao que Nunes (1993, p.208) expressou a respeito da linguagem do rosto em Levinas, caracterizando-a como “nem sempre explícita” e, por isto mesmo, “palavra não pronunciada”. Sendo o rosto “fonte de toda a significação”, permanece sempre um *dizer* que palavras verbais não são capazes de apresentar de forma competente. O silêncio de Joaquim, e também de outros participantes, é entendido, aqui, como também expressão de seu *dizer* e, como tal, merece o respeito, também silencioso, do pesquisador.

São *dizeres* anteriores à linguagem verbal que, acredito, para serem melhor compreendidos, buscam, no significado das palavras, uma forma de aparecer ao exterior, de chegar aos ouvidos de outras pessoas. Joaquim, ao buscar palavras para expressar seus pensamentos, esforça-se para objetivar sua linguagem para que eu, e também ele, possamos melhor “escutá-la”.

Nem sempre, porém, encontrava a forma verbal para dizer-se. Mas manifestava-se, também, por outros meios. Ao pedido para tirar uma foto, não respondeu com o “sim”, mas de imediato posicionou-se na pose que entendia como “a melhor”. Na horta, lugar que quis me mostrar junto com sua esposa, indicava o local mais adequado para a apreensão da imagem na máquina fotográfica, um local onde poderia ser abrangida não somente a sua imagem e a da sua esposa, Fani, mas também as verduras e legumes que plantam para consumo próprio.

Queria mostrar o que é seu, aquilo que tem. Solicitou, inclusive, que Fani me levasse para conhecer um pouco mais do Estreito. Fomos até uma duna próxima à sua casa, elevada o suficiente para que eu pudesse ver que o Estreito não se resume apenas àquelas casas ao redor de um grande campo, uma igreja e uma escola. De lá, pés totalmente enterrados na areia, mostrou-me casas distantes e apontou para um dos ônibus que ali passam freqüentemente. Era um “mercado ambulante” que vai até os moradores, evitando que estes necessitem deslocar-se até a cidade a fim de compras, já que nenhum mercado fincado à terra pode ser encontrado naquele distrito. Mostrou-me, também, que a Lagoa dos Patos pode ser avistada ao longe e comentou que, em dias de “céu claro”, a vista embeleza-se ainda mais. Percorreu, comigo, alguns caminhos por entre a vegetação, mostrando, num “lá” impossível de ser avistado, o local onde trabalham na plantação de cebola.

Mais do que lugares materiais, Fani oportunizou-me conhecer um pouco de sua história familiar. Ia-me contando a respeito dos parentes que moram na redondeza e fazendo emergir “muito mais” que minhas conversas gravadas em fitas poderiam captar. Dizia a si e

aos seus para além do “analfabetismo”, embora contando uma história pregressa de fracasso escolar. Levou-me a um lugar alto para, então, mostrar-me a abrangência do local onde vivem. Queria que eu visse “mais”.

“Dunas” podem ser boas metáforas. O que mais se quer, em uma pesquisa científica, que o “ir além”, “ver mais”, depois de ter subido em “montanhas de areias”? Vasculhar falas, ações e fazer delas preciosos instrumentos para conhecer e compreender o outro. Poder olhá-lo não com olhos viciados por um conceito formado a partir de sua representação, mas por meio do que ele próprio nos oferece enquanto sujeito social. Por outro lado, dunas estão sempre sujeitas à ação do vento. Um dia estão aqui; no outro, ali. Mudam de tamanho e de forma e nem sempre garantem que uma vista ampla possa ser vislumbrada a partir de seu topo. Não nos concedem, assim, garantias de ver sempre as mesmas paisagens, pois também estas “mudam”, quando olhadas de um “novo” local.

Assim como a formação de dunas é influenciada por ventos, também nossos olhares são perpassados pela forma de olhar, forma esta construída a partir de relações pessoais e de histórias singulares, nunca possível de serem pré-ditas quanto ao amanhã. Precisam, sim, serem ditas a cada dia nascente. Precisam “nascer novas”. “Nascimento” que é, como ensina Hannah Arendt, a capacidade de sempre começar algo novo e surpreendente que não estava previsto. Capacidade de surpreendermo-nos também! Natalidade!

A filosofia da natalidade de Arendt chega a mim como um chamado à capacidade humana de atuar no mundo de forma sempre nova, onde o nascer é expresso por ações impulsionadas pelos privilégios do novo dia que, não nascendo pronto, feito, carrega em si as possibilidades de vir a ser, de tornar-se. Um novo dia que nos mostra o quando somos capazes de atuar no mundo de forma radicalmente nova. É uma natalidade que, como expressa Gordon (2001), é a nascente da esperança social e, por isso mesmo, essencial à educação.

Os participantes desta investigação “disseram-se” com a fluidez do que hoje vivem e pensam. Escutaram-se também, surpreendendo-se, em muitas ocasiões, ao ter contato com sua fala materializada por meio da linguagem escrita, como se eu estivesse lendo algo dito por um outro que não é aquele conhecido como “analfabeto”. Eis, aqui, mais um registro feito em diário de campo a respeito do expresso por Olga e que, de uma forma geral, bem pode caracterizar a reação de outros sujeitos da pesquisa:

Em muitos momentos, quando parava a leitura e a olhava, encontrava seus olhos me fitando sem pestanejar. Sua atenção era grande e seu orgulho por ter dito palavras que, usando sua própria expressão, eram bonitas, fazia-se presente por meio do brilho de seu olhar.

“*Eu disse isso?! [...] Que chique!*”, exclamou Olga, orgulhosa de si e um tanto quanto surpresa com o que escutou. As palavras não estavam “rebocadas”, como sugeriu Ivana. Era apenas um dito que passava a ser não somente pronunciado, mas também escutado. A ação pluralizava-se e, assim, fazia emergir uma outra compreensão sobre quem a disse. E era a própria autora da fala quem se surpreendia com sua “beleza”.

Não demorou para que uma relação mais próxima fosse construída entre pesquisadora e participantes da pesquisa. A “autorização” para falar mais, concedida pelo próprio sujeito, veio acompanhada da cumplicidade que se ia construindo e de um sentimento de acolhida de ambas as partes.

Era-me um desafio constante gerar uma relação que pudesse ser, em si, uma possibilidade de acolhida do outro *metafísico*, conforme expressa Levinas (1980, p.26), que é o Outro

[...] de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; Outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria

rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo.

Um outro que não fosse pré-julgado, neste sentido, por mim, mas, sim, acolhido a partir de suas próprias palavras e ações. Um outro que não fosse aprisionado em conceitos prontos que o dizem como “inferior” e “inculto”.

Foi buscando, então, que cada sujeito da pesquisa pudesse apresentar-se a partir de si, que a escuta de suas falas demonstrou-se, já, uma forma de diálogo. Era uma escuta que fazia, do silêncio, um convite ao sempre mais falar, que apenas buscava o diálogo verbal como modo de comunicação, quando este era entendido como importante mediador entre o relato de um fato de vida e a compreensão crítica deste.

Diferentes vozes iam compondo, assim, uma sinfonia de muitos tons que buscava expressar histórias de vida, compartilhar discussões e, neste movimento, encontrar motivos que pudessem justificar a participação de cada um na pesquisa.

“Foi até bom, assim a gente te conheceu. Tu é uma pessoa muito querida”, comentou-me Ivana logo após ter, em meio à sua gostosa risada, chamado Edna de “safada” por ter “arranjado” esta entrevista. Mesmo dizendo que não poderia contribuir com nada, pois estava no *“meio de duas professoras”* (Edna e eu), e depois de ter dado aquele jeitinho na boca que a deixa um tanto de lado e expressa um “sim desconfiado”, Ivana concedeu-me momentos de intensas discussões. Refiro-me não somente àqueles em que estávamos na companhia do gravador, mas também quando apenas conversávamos um assunto qualquer sem prévia solicitação.

Talvez eu tenha sido, enquanto pesquisadora, o “espelho de Frida Khalo”, em que cada sujeito pôde olhar-se a partir de seus próprios ditos... ou, talvez, tenha sido mais que um “espelho”, alguém que pudesse fazer uma ponte entre suas falas e a escuta do que eles próprios pronunciavam. Falas que, no momento em que eram percebidas por meio de uma

outra voz, pareciam ser por eles melhor compreendidas. Foi preciso uma outra pessoa para que, então, olhassem para si. Sim, fui mais que um mero “espelho” refletor.

Os diálogos com cada sujeito foram, então, ampliados diante de novas conversas. Vi reações de alegria por escutarem palavras cujos sentidos lhes chegavam com muitas cores, todas vividamente pintadas por meio de cada palavra escolhida para contar sobre suas vidas e para expressar seus pensamentos. *“Eu meti o pau nos político... gostaria de mostrar (para eles) e dizer assim: olha aqui o que uma analfabeta disse”*, falou Olga.

Desejou, por meio deste ato, que sua fala ganhasse outros espaços e que fosse entendida não apenas como uma crítica entoada como que um “segredo” mas, precisamente, uma crítica posta por uma “analfabeta”. Compreendeu a si como “mais” do que a dizem ser, qualificando-se não por aquilo de que carece, mas precisamente pelo que tem (FRAGO, 1993). Quis deixar evidente que uma analfabeta não se exime de capacidade crítica pelo fato de não dominar o código escrito.

Olga, por telefone, solicitou-me que lhe desse as fitas gravadas quando de sua entrevista. Quis ter a certeza de poder manter, para si, sua fala, prolongando-a para outros momentos que não aquele em que estávamos confortavelmente, acomodadas no sofá de sua sala. E, quem sabe também para que pudesse, uma vez ou outra, escutar seu dito, redizê-lo e lembrar-se, assim, da sua capacidade de pronunciar um discurso que admira.

Também Ivana e Joaquim expressaram orgulho de si e prazer ao escutar suas falas. *“Até que não ficou tão ruim!”*, disse-me ela, demonstrando ter superado um tanto do mal estar inicial provocado pelo sentimento de que não diria nada “útil”. Ivana gostou, assim como Olga, não somente do que disse, mas principalmente do ato de dizer, de dizer-se. Nas vezes em que fomos interrompidas por Nilo, seu esposo, sem demonstrar vontade de dar-lhe muito da sua e da minha atenção, apenas dizia: *“tá, vamos continuá a entrevista”*. Reconhecia aquele momento como “seu” e queria, assim, preservá-lo.

O desejo de ser escutado foi o que levou Joaquim a dizer que, “*de repente tu vais colocar isso aí na televisão*”. A timidez inicial, de um modo geral, abria espaço para o desejo de que novas pessoas pudessem escutar o que somente ele era capaz de falar, já que seu ponto de partida era sua própria experiência de vida. Falou-me com palavras “carregadas de Joaquim”. Por que não, então, publicá-las na televisão?

Por meio da abertura ao *outro*, falas foram pronunciadas e histórias de vida resignificadas. Assim, “nasceram novas”.

Caminhando por entre “ontens” e “hojes”

“Cada pessoa é uma história e, muitas vezes, começa em casa e por aqueles que não tiveram um apoio escolar.”

Olga

O cruzamento que expressa similitudes entre histórias de vida dos sujeitos desta investigação não se faz perceber apenas por compartilharem uma mesma identidade territorial, mas também por um passado próximo em significados em que pais, se não eram totalmente privados das habilidades de leitura e de escrita, pelos menos as apresentavam de forma limitada. “*A mãe não sabia nada. O pai sabia um pouquinho*”, disseram-me Catarina, Júlio e Davi. Já Olga expressou serem seus pais analfabetos e, na contramão da maioria dos depoimentos, Joaquim e Ivana disseram-me que seus pais sabiam ler e escrever.

Sabiam, todos os dois sabiam. Não era muito, né. Naquele tempo não tinha os estudo que tem agora. Mas eles sabiam lê. Meu pai sabia lê, fazê conta. A mãe sabia lê e escrevê carta prá guria que não eram daqui [...] (Ivana).

Também Júlio salientou que o conhecimento do pai, alfabetizado, não era “muito”, ao dizer que *“o pai sabia o nome dele. Não que ele soubesse, assim, bastante. Mas pelo menos o nome dele, lê ele sabia. A mãe já não sabia nada”*.

Expressões que delimitam o entendimento sobre o que é “muito”, em se referindo ao saber, aparecem também em diversos outros momentos de nossas conversas, principalmente quando falam a respeito da escolarização de filhos e de parentes próximos. Em geral, consideram que o estudo até a quarta série revela um bom nível. É este nível de ensino o maior grau disponível, até hoje, nas zonas rurais do município, o que delimita, por si, a concepção sobre o que é considerado “ideal” em termos de educação escolarizada.

Levando em consideração tal idéia, é possível inferir que o “saber ler” dito em relação aos pais não remete, necessariamente, à idéia de que, de fato, eram capazes de ler e/ou escrever de forma a utilizar tais habilidades em seu cotidiano.

Como exemplo do exposto acima, lembro do que Catarina me contou a respeito de seu esposo, Júlio, dizendo ser ele uma pessoa alfabetizada. Júlio, porém, disse nunca ter se apropriado do código escrito, sabendo escrever o nome e reconhecendo as letras do alfabeto. *“Eu sei, mas não sei fazer meu nome todo, imprimir bem”*, comentou ele.

A concepção de que o esposo sabe ler pode ser entendida como uma conseqüência do reconhecimento, por parte de Catarina, de que ele, em suas palavras, *“tem palestra”*, sabendo expressar seus pensamentos com muita habilidade oral e em um tom de voz confiante.

Com exceção dos pais de Ivana, nascidos em outro município, e também de Olga e de seus parentes próximos, nascidos em Piratini, local onde ela viveu até os onze anos, todos os demais membros das famílias dos sujeitos da pesquisa têm raízes familiares delimitadas no solo nortense e tinham a agricultura como principal fonte de renda. Por tal motivo, fixavam residência no interior do município, fato este que, por si só, contribui para contextualizar suas vidas em termos de educação escolarizada.

Por meio do trabalho desenvolvido por Alves (2000), professor da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e de minhas próprias investigações por ocasião da pesquisa de campo no curso de Mestrado em Educação, faço uma aproximação entre dados pesquisados pelos autores e aqueles trazidos pelos sujeitos da investigação.

Alves buscou analisar relatórios apresentados ao Conselho Municipal de São José do Norte durante o período da República Velha (1889-1930) e, assim, extrair características do município no recorte de tempo investigado. Seus escritos contribuem para a compreensão de fatores históricos, sociais e culturais que auxiliam na reconstrução de contextos precedentes aos vividos pelas famílias dos sujeitos da investigação.

A instrução pública no município de São José do Norte, no período da República Velha, é caracterizada pelo autor como “amplamente insatisfatória”. Destaca a insuficiência das aulas primárias devido à extensão do município, sendo encontradas poucas aulas em lugares populosos como Bujuru e Mostardas (relatório de 1893), o afastamento das crianças das salas de aula para servirem como mão-de-obra no trabalho agrícola, -sendo, inclusive, sugerido pela Intendência Municipal o “caminho da coerção” para que os responsáveis fossem obrigados a levar as crianças para a escola (relatório de 1895)- e a educação como responsável pela distinção entre as pessoas, sendo, aqueles que a possuem, elevados e dignificados (relatório de 1913).

No relatório de 6 de outubro de 1925, Alves chama a atenção para registros relativos à dificuldade em atender o interior do município, de onde, constantemente, chegavam reclamações sobre a falta de aulas. As ações para se resolver tal situação esbarravam, porém, na ausência de professores e na falta de moradia para os mesmos, caso "viessem de fora". Também, conforme é expresso no relatório, o "elemento local aproveitado para o magistério" é escasso e a abertura de escolas em pouco garante que os filhos de agricultores realmente frequentarão as classes. O trabalho na lavoura, atividade historicamente realizada "em

família", acabava por gerar uma rápida evasão escolar, sendo as escolas fechadas pouco tempo depois de sua abertura (GOMES, 2001).

As famílias dos participantes da investigação já estavam dedicando-se ao trabalho na agricultura no citado ano, umas mais envolvidas que outras, umas gerando mais lucros financeiros que outras.

A denúncia quanto à dificuldade de atender ao interior do município foi constante na história nortense. Hoje, o transporte escolar público possibilita que muitos estudantes tenham acesso mais fácil às escolas, o que, por si, não define a sua permanência nas classes, uma vez que o trabalho no campo continua sendo um dos fatores responsáveis pelos índices de evasão escolar.

O que aparece na fala de muitos participantes com o nome de “facilidades” do hoje é justamente o que denunciam como aquilo de que careciam no período de sua infância e adolescência, dificuldades que não remontam apenas a um tempo passado, por eles vivenciado, tal como foi expresso anteriormente, encontrando suas “raízes” na história nortense.

Este fato é evocado quando lembravam o quão difícil era viver em um meio onde apenas o trabalho era visto como prioridade. Os elevados lucros, obtidos pela maior parte dos agricultores no trabalho com a plantação de cebola, garantiam investimentos no campo e uma mesa farta. Ausências materiais, porém, destas que o dinheiro do agricultor não é capaz de suprir, influenciava o modo de vida dos cidadãos interioranos.

Uma dessas ausências, enfaticamente presente na fala de Ivana e Júlio, referia-se à falta de luz elétrica no campo. Na sede, conforme expressei em meu trabalho de mestrado (GOMES, 2001), somente em 1995 a energia elétrica foi instalada (Zero Hora, 1991). Antes disso, era gerada pelos velhos motores da usina a óleo diesel, havendo, seguidamente, cortes de fornecimento e, até 1972, apenas lampiões iluminavam ruas e casas. Em algumas

localidades do interior do município, ainda hoje são estes que servem de iluminação quando a luz do dia não mais é capaz de fazê-lo. Foi utilizando lampiões que, em 1997, 250 produtores inscritos no Projeto de Alfabetização de Adultos do Programa Piá 2000 puderam enxergar as palavras que traçavam em folhas de papel (ibidem, set.1997, p.34).

O que é contado como fatos pesquisados e publicados em jornais e livros foi efetivamente sentido pelos participantes desta investigação. Júlio lembra que “*tudo a facilidade mudou*”, posicionando suas mãos a uma distância relativamente pequena entre uma e outra para demonstrar o tamanho do rádio à bateria que seu pai comprou quando ele e seus irmãos eram “pequenos”.

Ivana, um tanto irritada com a situação como se encontram, até hoje, muitas moradias no interior do município, disse não entender porque, apesar da verba para levar a luz ao interior já ter vindo, ainda muitos agricultores continuam a depender de artifícios como baterias, lampiões e velas.

Lá onde eu morava, passô a rede de luz na estrada. Agora, tem que puxá a rede pras casas na costa. Ah, era lampião, vela naquele tempo. Depois apareceu esses liquinhos de gás. Era só nós e Deus. Até hoje no interior não tem luz. Era isopor, cheio de gelo pra conservá. Tem luz agora, mas só passaram a rede e não puxaram pras casa. A verba veio e nós já era pra ter isso. O que que fizeram do dinheiro? Tem que passá a rede e levá até a porta da casa dos agricultor. Coitados, criados novo lá. Agora já tão velho e sem luz.

O que Ivana diz é entendido, aqui, como mais que uma crítica ao “abandono” dos cidadãos interioranos por parte das autoridades públicas. Expressa que o tempo presente reproduz exatas ausências que ela conheceu há anos, quando ainda morava no interior e que o percurso da história nortense, em se tratando destas específicas ausências, não evidenciou evoluções que beneficiassem a todos. Reclama, neste sentido, o fato de ações concretas terem sido tomadas de forma parcial, ainda deixando às escuras muitas moradias do interior.

No emaranhado de lembranças que vão sendo projetadas, os sujeitos da pesquisa passeiam por entre modos de falar e, assim, contar o que é, muitas vezes, comum a muitos, ainda que vivido de modo singular por cada um. Objetos materiais, como lampiões, ganham significados diversos e fazem emergir sentimentos que remetem ao que é considerado importante ser dito. Dizem-se, desta forma, pelo modo como optam falar das mesmas “realidades”, da mesma “ausência de luz” e da mesma necessidade de terem de servir-se de “lampiões” para iluminar o que a luz do dia já cessou de fazer.

Olga também lembrou da carência de luz elétrica no interior do município onde morava, mas preferiu contar um pouco dos contextos em que a luz fraca do lampião possibilitava ver o rosto do seu pai quando, conversando com seus filhos, “contava histórias”, buscando ensinar o “valor da honestidade” e a importância da “estrutura familiar”.

De noite, eu me lembro do meu pai. Quando eu tinha cinco anos, ele sentava com nós de um lado e outro, com luz de lampião e dizia pra nós: minha filha, meu filho, vocês escutem o que o pai tá dizendo, não sejam nunca desonesto.

Foi justamente até os cinco anos de idade que Olga viveu na companhia do pai e, analisando sua fala, é possível compreender a influência desta pessoa em sua vida. Sempre fazendo um movimento de valorização da honestidade e da dignidade como princípios de vida, Olga traz presentes, em seu discurso, ensinamentos que lembra escutar de seu pai quando em criança. Demonstra, assim, as principais bases que a sustentaram diante de momentos em que o sofrimento mostrava sua face e exigia, assim, doses de esperança que a ajudariam a suportar a busca por um futuro incerto na época... um futuro que fugisse à lógica das “histórias de vida cíclicas” em que as dificuldades se repetem no amanhã e no depois.

Após a morte de seu pai e do segundo casamento de sua mãe, não muito depois daquele fato, a história de Olga conheceu momentos que se apresentam, em sua voz, como de “dor”. Contou-me, com um tom intenso de particularidade, voz baixa e olhos brilhando pelas

lágrimas que ali brotavam, sofrimentos do passado, ainda que deixando claro que eu poderia “*usar qualquer parte da entrevista se for para ajudar alguém*”. Quis sentir que, de alguma forma, sua história poderia influenciar outras tantas vidas, inspirá-las, até.

Foram Olga, Júlio e Ivana que mais falaram nos momentos em que buscavam contar “o ontem” de suas histórias de vida. Não houve a necessidade de muitos questionamentos de minha parte, pois encontraram no próprio ato de falar o motivo primeiro de sua exposição. Desejavam mostrar trajetórias que os constituíram e fazer emergir uma história desconhecida em detalhes por pessoas muitas vezes próximas. Tive, neste sentido, o privilégio da escuta.

A noção de “lar” foi construída por Olga quando, ao longo de sua vida, desejava ter para si o que via pessoas tão próximas usufruindo. Foi a partir de ausências que desejou construir um futuro cujo direcionamento não estaria vinculado ao sofrimento. “*Passei pelas mão de cinco pessoas*”, contou-me ela, sempre servindo-os como “*uma espécie de escravo aliviado*”.

Após o segundo casamento de sua mãe, conheceu, com apenas seis anos de idade, a violência física, aquela vinda de alguém, seu padrasto, cuja agressividade encontrou na pequena menina um lugar para ganhar forma. Foi naquele momento que ressignificou conceitos infantis e soube que a infância pode não representar somente um espaço de brincadeiras. Poderia ser, também, um espaço onde a violência era algo inevitável considerando a desproteção infantil. Conheceu, ainda menina, o significado, na alma, da palavra estupro.

Diante de uma nova “ordem” na casa, o novo casamento redirecionou não somente a sua vida, mas também a de seus irmãos. Crianças, ali, não seriam mais crianças. “*Foi cada um para um canto*”, disse-me ela. Quatorze irmãos que, pelas circunstâncias da vida, aos poucos, distanciaram-se.

Olga contou-me que o fato de ter sido mandada para outras famílias não significou ter sido acolhida, mas sim a expectativa dessas famílias de ter a sua disposição, em breve, um “*escravo mais aliviado*”. Aquele que não seria amarrado em troncos nem moraria em senzalas como nos tempos da escravatura, mas que teria sua vida seqüestrada em nome do “servir ao outro” em todas as suas expectativas e necessidades.

À medida que falava, sua memória era acionada em detalhes. Os gestos físicos pareciam ficar, inclusive, mais contidos, presos a um corpo privado de toques afetuosos. Tentava, ainda que nem sempre conseguisse, segurar a emoção para que nenhum sinal de fraqueza pudesse ser percebido e, assim, garantir a imagem de alguém forte, cujas dificuldades do passado não definiram, em si, uma vida presente de insucessos.

“Trouxe”, para a sala de sua casa, a menina que foi aos 8 anos de idade... aquela que acreditava ser “Papai Noel” um homem bondoso que atenderia aos pedidos de qualquer um, independente de sua posição financeira e social. Um homem cujo olhar apurado pudesse ver para além do que a sociedade capitalista, sua inventora, via. Um homem que pudesse, enfim, vê-la.

Um dia eu passei o Natal na casa da minha amiga. Ela disse assim pra mim: bota os teus tamanco na porteira ou na janela do teu quarto que amanhã amanhece presente. Aí eu botei e quando foi no outro dia, claro que no meu não amanheceu nada. Mas nos dos filhos de onde eu parava, nos netos, todos amanheceram com presente. Aí eu fui prá baixo de um pé de laranjeira e chorei muito e eu dizia: “meu Deus, porque que eu não tenho igual os outro, por que que eu não sô tua filha, por que que Papai Noel prá mim não veio? E todo mundo brincava e a minha tristeza durou muitos dia.

Em baixo de um pé de laranjeira, chorou suas frustrações diante de mais um aprendizado que se impunha: a exclusão social. Olga lamentava o fato de ser “diferente” e todas as privações que eram geradas a partir desta diferença. O diferente era compreendido, por ela, como alguém que está à margem de privilégios, que é a negação do que os outros são.

Apenas isto: a negação. Aos oito anos de idade, desejava ganhar o que o outro ganhava e, mais que isso, ser o que o outro era: lembrada.

A diferença, neste sentido, é percebida como uma questão de deficiência, sendo, esta, “*parte da mesma lógica que define o outro dentro do discurso da privação cultural*” (Giroux, 1990, p.03). Olga não tinha o que era considerado “valores de privilégio” e, por isso, ficava longe dos bancos escolares e dos frutos materiais conquistados pelo dinheiro. Manter a estabilidade da “ordem” daquele específico ambiente significava, também, preservar estruturas hierárquicas que estabeleciam os deveres de Olga. Era afastada, neste sentido, do que vem sendo tratado, por certos discursos dominantes, como “um capital cultural privilegiado”: a alfabetização (GIROUX, *ibidem*). Sem esta e outras “moedas culturais”, sentia-se “órfã”.

Dentro desta lógica, a representação sobre quem Olga “era”, -ou seja, uma “serviçal”-, sobressai-se aos modos como ela própria desejava apresentar-se: sujeito também de direitos. Por meio de seus questionamentos, já demonstrava ter entendido a idéia de “pessoa excluída” e constituída, assim, por uma identidade marcada pela oposição ao que o outro “é” e “tem”, identidade esta construída dentro de uma específica relação de privilégios e de poder.

Dialogando também com Woodward (2000a, p.40) a este respeito, busco, em suas teorizações, elementos que contribuem para a compreensão da diferença e do modo como está implicada na construção de identidades. Diz a autora que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação como por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença.

Essas formas de diferença são estabelecidas, pelo menos em parte, por meio de “sistemas classificatórios”. Assim, um sentido de diferença é aplicado a uma população, dividindo-a em, pelo menos, dois grupos opostos: nós/ele; eu/outro (WOODWARD, 2000a).

Eram as famílias com quem Olga morou que detinham o poder para definir quem era incluído e quem era excluído, dentro daquele específico contexto. Usufruindo a lógica de análise exposta por Woodward, é possível inferir que as diferenciações simbólicas e sociais estabelecidas por aquelas famílias faziam-se visíveis por meio, por exemplo, do tipo de vestuário que Olga usava.

Diferentemente das vestes utilizadas por outras crianças pertencentes ao núcleo familiar, eram sempre roupas simples e sapatos improvisados que cobriam seu corpo. Também os departamentos da casa possíveis de serem freqüentados por ela limitavam-se à cozinha e ao seu quarto de dormir. Neste, um colchão improvisado com mato e folhas de bananeira possibilitava-a descansar o corpo para enfrentar uma jornada de trabalho que iniciaria antes do sol nascer.

Aproximo, aqui, simbologias sociais de representação, como vestuário, por exemplo, de formas de exclusão social, como visto nas narrativas de Olga e de outros sujeitos da investigação. São “sinalizações” de um determinado modo de ser subjetivado por contextos sociais. É possível associar, assim, identidade com o que a pessoa usa (Woodward, *ibidem*).

Considero importante salientar, porém, que não encerro minhas argumentações no reconhecimento da construção de identidades via representação e diferença, como se fosse sempre um movimento construído fora do sujeito e apenas a ele “aplicado”; como se identidades fossem vestimentas impostas por uma cultura que é supostamente vivida da mesma forma por diferentes facções sociais, tal como é entendido no “mito da consistência cultural” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p.127).

Buscando as palavras de Duschatzky e Skliar (ibidem, p. 128), é possível afirmar que seria, aquela, uma postura radical que “levaria a exagerar a identidade do outro ou a encerrá-la em pura diferença. Desse modo, permaneceriam invisíveis as relações de poder e conflito e se dissolveriam os laços de vinculação entre sujeitos e grupos sociais”.

Meu objetivo, aqui, é apontar para as limitações de certos modos de compreender o *outro*, como aquele das identidades, não as negando como forma, também, de constituição de sujeitos. O próprio ponto de partida deste trabalho é, em si, uma mostra disto. Parto do “analfabeto”, ou seja, de sujeitos com uma “identidade” reconhecida como “analfabeta”. A partir daí, proponho problematizar estas formas de entendimento identitário, reconhecendo-as insuficientes para a compreensão do *outro*.

Busco, então, no conceito de *alteridade*, uma forma de compreender sujeitos humanos a partir de sua apresentação. É precisamente neste “ir além”, que encontro respaldo na teoria levinasiana e na de autores como Nunes, Skliar e outros.

E parece que a própria Olga, reconhecida como sujeito de “pouca cultura” no discurso social, aproxima-se do que busco, sabendo o significado deste “ir além”.

Tem pessoas que só olham prá roupa da gente e analisam. Eu faço o contrário. Que eles me analisem pela roupa, por aparência! Aparência é uma casta, uma roupa é uma veste, como um corpo também é. Às vezes a gente vai vê que as pessoas mais humilde são as que mais podem expandir (Olga).

Formas verbais e não verbais de expressar Olga como um “nada”, e que remetem à discussão relativa à constituição de identidades por meio da diferença, foram por ela sendo assimiladas ao longo de sua vida. “*Tu não és nada, és uma mendiga*”, disse-lhe sua irmã, quando já havia mudado de Piratini para Rio Grande. Palavras que, segundo Olga, a “marcaram”, fazendo-a reagir em um sentido oposto ao da submissão. “*Eu ainda vou cozinhar melhor que tu*”, disse ela, revidando com palavras a agressão da irmã.

Ivana, Olga e Júlio relataram interessantes histórias de infância, salientando, estas últimas, uma época caracterizada não somente pela falta de possibilidades de estabelecer uma rotina escolar mas, também, pelas privações materiais a que eram submetidas. Júlio relembra fatos que ainda hoje ganham detalhes em sua narrativa.

Hoje, tudo a facilidade mudou muito. Naquele tempo não. Um dia nós chegemo na nossa professora que ficava ali perto. O Joaquim, meu irmão, tinha uns 10, 11 anos. A gente vinha de manhã cedo, num rebojo frio e nós de pé no chão. Me lembro bem, com as calcinha de brim feita em casa, arremangada até meia canela. O professor disse: “pô, entra aqui pra dentro, vocês não tão com frio nesses pé?”. De pé no chão porque a gente nem uma bota pra botá no pé, um sapato pro cara se agasalhá o cara não tinha. Não é que nem agora, que graças a Deus, as criança tem um conforto que, naquela época, a gente não teve. Que nem agora que vem a condução (escolar) aqui na porta.

Também Ivana traz, em sua fala, a reconstituição de histórias passadas influenciadas pelos contextos em que cresceu.

A nossa mãe nos criou, não ensinou a ler, né. Não tinha colégio mesmo, não tinha como mandá. Era tudo difícil. Não é essa facilidade que tem agora, que tem ônibus pras criança anda pra lá e pra cá. Nós não tinha nada disso.

O que Júlio expressa como “naquele tempo” e Ivana como “facilidades de agora” encontra raízes, na história de São José do Norte, em um passado muito mais recuado que sua própria infância. Também seus pais e, certamente, seus avós, vivenciaram contextos semelhantes. Já eles investiam, argumentando a partir da lógica aplicada à atividade agrícola como “familiar”, em trabalho no campo. Era ali que construíam o significado de infância e de ser criança.

O limite do que viviam passava a ser também o que desejavam para seus filhos, já que eram recompensados, quando não pelo retorno financeiro positivo do trabalho no campo, pelo menos pela valorização de uma atividade que projetava o município de São José do Norte em

termos mundiais. Refiro-me, aqui, à premiação recebida pelo município no ano de 1927, em Barcelona, Espanha, quando recebeu o título de Capital Mundial da Cebola.

De um lado, reconhecimento mundial vinculado à eficiência da produção agrícola; de outro, uma organização social que desfavorece a educação escolar e incentiva o trabalho infantil. Cabem, aqui, alguns questionamentos. Que identidades são favorecidas neste contexto? Quem dita a valorização de certas formas de ser em detrimento de outras? De que forma as identidades construídas pelas famílias de agricultores estão a serviço da valorização do capital como forma de “ser”? Seria a manutenção de elevados índices de analfabetismo um fator que privilegiou o lugar de destaque alcançado pelo município? Existia um espaço favorável para o reconhecimento dos sujeitos interioranos a partir de sua alteridade?

Estas questões são muito mais um convite ao pensar, pois ferramentas para respondê-las ainda são construídas ao longo deste trabalho. Pensando o universo social do capital de forma a analisar o específico contexto nortense da época, percebe-se que valores econômicos eram sobrepostos à possibilidade de alfabetizar-se, expressando a supervalorização de uma identidade voltada para o lucro.

Seguindo as contribuições de Rikowski, McLaren (2005, p.151/152) expressa que em tal universo, também o ser humano é “capitalizado”, estando a serviço, apenas, da geração de lucros. Neste sentido, a educação pode ser o berço de “políticas de resistência humana à capitalização da humanidade”, desempenhando um papel fundamental “no desenvolvimento de formas de trabalho que não estão vinculadas a formas de valor”.

Indo na mesma direção de McLaren em relação a este aspecto, também Cardoso²³ (2006, no prelo), expressa o papel da educação, em geral, e da educação escolarizada, em especial, como importante meio para a tomada de consciência do trabalhador a respeito do valor do trabalho que produz. A autora esclarece, em referindo-se ao específico contexto

²³ Ana Paula Cardoso é mestre em economia pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente, desenvolve atividade docente na Faculdade Santa Cruz, em Curitiba.

agrícola, que o acesso à informação sobre quanto vale sua produção possibilita que os agricultores se apropriem dos benefícios gerados, valorizando, assim, a atividade em que estão envolvidos.

Um dos fatores vinculados a uma economia baseada em produção de bens primários, de acordo com Cardoso, é a dependência em relação a setores responsáveis pela industrialização dos produtos. Neste sentido, enquanto os agricultores geram a produção agrícola, os valores agregados ao produto, bem como sua revenda, são assegurados por setores que passam a concentrar um maior lucro. Esta idéia é bem expressa na fala de Nilton (2001), então presidente da Cooperativa de Cebolicultores de São José do Norte.

Sempre, sempre trabalhei no campo [...] desde criança, tô até calejado, tu vê's aí (mostrando as mãos). Só que a gente ficou sempre na mesma, se dedicou mais ao trabalho e, enquanto trabalhava, tinha alguém acordado pensando como é que ia enganar a gente, chupar o suor da gente que fica lá no campo. Naqueles anos passado só se trabalhava, não tinha conhecimento. Os agricultor ficam tudo individual. Tem que unir. Daqui a pouco a gente vai decidir as coisa.

A citada cooperativa foi fundada em 1999, tendo contado com o suporte técnico de profissionais da EMATER (Associação de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural). Por meio de tal suporte, foram disponibilizadas, aos agricultores, informações sobre o funcionamento da cooperativa, assim como participação em atividades educativas que visavam o aperfeiçoamento do conhecimento concernente às atividades desenvolvidas no campo (GOMES, 2001).

Nilton, ao expressar que, enquanto os agricultores dedicavam-se ao trabalho no campo, outros, precisamente os responsáveis pela expropriação do trabalho agrícola os exploravam, referiu-se já ao que vem sendo tratado acima. É o desejo dos benefícios do trabalho que motivou Nilton a concorrer à presidência da cooperativa. Desejou “unir” os agricultores para

que tomem consciência de seus direitos, sobrepondo-se, assim, a uma alienação que ganha forma no que chamou de “individualismo”.

Ao desejar maior poder nas mãos do próprio agricultor, Nilton expressa uma não conformidade com a situação de exploração a que se percebe submetido, desejando investir esforços, utilizando as palavras de Freire (1990), para o “deslocamento do poder”.

O autor salienta, porém, que tal deslocamento não deve posicionar-se no centro de nossas preocupações. É “necessário compreender que, ao tomar o poder, é preciso transformá-lo”, salientando, ainda, que “essa recriação do poder passa necessariamente pela reivindicação do ato produtivo” (FREIRE, *ibidem*, p.36). A alfabetização, entendida como forma de compreensão crítica de si e da sociedade, neste sentido contribui para que tal “transformação” possa ser problematizada.

Nilton cita o fato, também, do asfaltamento da BR 101 como possibilidade de geração de maiores benefícios para os trabalhadores rurais. Não centra tais benefícios somente no lucro mas, de acordo com minhas análises, também na valorização do trabalho próprio, no momento em que será possível usufruir um maior reconhecimento social de sua atividade.

Atualmente, a produção é transportada, através de balsa, para o município de Rio Grande, aumentando consideravelmente os gastos devido ao valor da travessia dos caminhões, o que se reflete diretamente no valor aceito, pelos atravessadores, para a compra da cebola junto aos produtores. Com a BR-101 asfaltada em seu trecho que liga São José do Norte a Porto Alegre (empreendimento ainda não concluído), a produção será escoada diretamente via terrestre (GOMES, 2001).

Hoje, a Cooperativa de Cebolicultores, de acordo com informações buscadas na EMATER/ São José do Norte, não mais é presidida por Nilton, tendo este sido substituído via processo eleitoral. As atividades de assistência promovidas pela EMATER continuam sendo viabilizadas também por meio de processos educativos informais junto aos agricultores.

As análises referentes ao que vem sendo posto não serão, aqui, aprofundadas, considerando o específico objetivo desta tese. Entendi como importante, apenas, problematizar algumas questões ligadas ao setor econômico nortense da época como meio de melhor compreender alguns contextos em que a analfabetismo era produzido.

Ainda é muito presente, no discurso social nortense, a concepção de que os altos índices de analfabetismo no município estão vinculados à “acomodação” por parte dos agricultores. Analisando contextos culturais e históricos de São José do Norte, é possível problematizar a questão do analfabetismo e compreendê-la, assim, para além de crenças que depositam, no próprio sujeito analfabeto, a responsabilidade por não ter aprendido a ler e a escrever.

Diante de uma linguagem codificada por meio de ausências (dificuldade de manter escolas em funcionamento diante do número reduzido de alunos e escassez de professores, entre outras), a mensagem divulgada aos interioranos referia o trabalho no campo como prioritário. Mesmo para aquelas famílias em que os lucros não eram elevados, a “liberdade regulada de escolha” dividia-se entre trabalhar na lavoura ou no mar, já que a economia nortense sempre esteve baseada primordialmente na agricultura e na pesca. Aliás, herança da colonização açoriana.

A análise acima não pressupõe, em nenhum momento, a defesa de idéias pré-deterministas, como se bastasse uma “ordem de ficar”, para que os interioranos não desejassem algo diferente para si, como se não fossem nada mais que a reprodução de um discurso produzido por um outro. Diferentemente disso, a análise tem a intenção de problematizar alguns dos aspectos influentes na idéia de que o não desejo do próprio interiorano em aprender a ler e a escrever é o que definiu seu analfabetismo. A questão apresenta-se de forma muito mais complexa, sendo impossível simplificá-la.

A infância dos participantes da investigação era delimitada pelas possibilidades e limites da vida no campo. Desde muito cedo, iam para a roça com o objetivo de ajudar os pais e, futuramente, ensinar aos filhos o mesmo trabalho. Era uma época vivida na companhia do arado, em meio a um campo cujo valor poético não era expresso como em contos infantis. “*A infância de criança é muito boa, mas a infância de criança a gente não teve*”, disse Ivana, lembrando-se dos tempos em que a experiência na roça substituiu as brincadeiras infantis e as idas à escola.

Também na fala de Júlio, aparecem vestígios da época em que o trabalho era prioridade: “*Naquele tempo o pessoal era mais voltado para trabalhar na campanha, na roça. Não se preocupava muito com o estudo [...] A gente era grandinho, tinha que ajudar os pais pra trabalhar*”, disse ele.

Todos estes contextos influenciaram nos altos índices de analfabetismo expressos no município. Em 1928, metade da população nortense era analfabeta (ALVES, 2000), época esta em que as famílias da maior parte dos participantes desta pesquisa já concentravam esforços no plantio, essencialmente, de cebola, consumindo seus dias em uma atividade que exige empenho de sol a sol.

Houve tempo em que ambas as atividades econômicas, agricultura e pesca, eram sinais de mesa farta. Prova disso é o fato de, entre os anos de **1964 e 1975**, cinco feiras intituladas Feira Nacional da Cebola (FENACE) terem sido realizadas no município e, até a metade da década de 60, oito salgas²⁴, terem sido ali instaladas, período em que a produção do pescado era em torno de 50 mil toneladas (GOMES, 2001).

Nascidos entre os anos de **1937 e 1951**, Joaquim, Catarina, Davi, Ivana e Júlio presenciaram o apogeu nortense com todos os seus aspectos positivos e negativos.

²⁴ Indústria de conservação de pescados.

A época de ouro da agricultura em São José do Norte aparece na lembrança de Ivana como um período de contradições entre o “ter tudo” material e o “não ter o desejado”. “*Meu Deus do céu!*”, contou ela, “*o sonho da gente era aprendê, mas não tinha como aprendê [...] Era trabalhá, arrumá a casa, cozinhá ...*”. Ainda acrescentou:

Sempre trabalhei no milho e na cebola. Ah, nós sempre trabalhamos com a enxada lá com nossos pais. Deus nos livre! Só melhorô a vida depois que arrumei o dito casamento. Aí, ele era muito trabalhador e a gente ganhô bastante aqui na costa do oceano [...] A gente foi criada na agricultura. Naquele tempo a cebola dava dinheiro, a gente fazia dinheiro mesmo! Prova é que nós tinha caminhão prá todo o movimento [...] Tinha tudo prá comê, não faltava nada!

São José do Norte ocupava uma posição de destaque que carregava benefícios econômicos para grande parte da população, como o descrito na reportagem do Jornal Zero Hora (1999), quando publicou que “até a década de 70, o plantador que vendia 12 mil quilos de cebola em São Paulo voltava com um caminhão ou um trator zero quilômetro”.

Os tempos em que a “cebola dava dinheiro” garantia uma vida confortável à maioria dos interioranos e reiterava a certeza de que toda a mão-de-obra familiar deveria continuar sendo utilizada na lavoura. Entra em questão, aqui, não somente o ensino escolar considerado como não prioritário, mas, também, o acesso que estas pessoas tinham à educação escolarizada.

Ao tratar a questão da exclusão escolar, Ferraro (1999, p.24) constrói duas categorias que possibilitam compreendê-la em sua complexidade: exclusão **da** escola e exclusão **na** escola. A primeira “compreende tanto o não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina de evasão escolar”. A segunda categoria dá conta, de acordo com o autor, da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência”.

Mesmo vivendo em um contexto que desprivilegiava o acesso à escola por diversos motivos que estão sendo aqui tratados, os sujeitos desta pesquisa, com exceção de Olga, percorreram caminhos materiais que os conduziram à sala de aula.

Ambas as categorias criadas por Ferraro, das quais me aproprio nesta etapa da escrita, podem ser evidenciadas na fala dos participantes quando se referem à ausência de escolas na localidade onde moram e também ao fato de não encontrarem, no ambiente escolar, um espaço de permanência.

Contam, eles, passagens marcadas pelo fracasso, repetência e, enfim, evasão. Suas vidas cruzam-se no momento em que compartilham discursos próximos em relação às tentativas frustradas no aprendizado da leitura e da escrita, cada qual buscando, em sua história de vida, motivos que pudessem, de alguma forma, justificar esta exclusão.

Foi Joaquim quem mais disse ter insistido em cruzar a fronteira que o separava de um mundo que não era aquele delimitado pelo trabalho no campo e, assim, ingressar no “universo dos alfabetizados”.

Desde pequeno, sempre no colégio. Fui até grande no colégio [...] A escola era boa lá, tinha professor bom naqueles tempo. Sempre na primeira. Nunca saí da primeira. Até marmanjão. E não aprendi (Joaquim).

Joaquim se expressa no sentido de deixar evidente que, mesmo existindo “bons professores”, ele não conseguiu aprender. Encontra no individual, então, os motivos que o levaram a fracassar em suas tentativas, sendo ele próprio o “culpado” por seu não aprendizado.

Não limitadas vezes, os sujeitos da pesquisa citam o trabalho no campo como causa de descontinuidades nos estudos, aliada a, também, hipóteses que constroem sobre o “não aprender”. Tais hipóteses serão, dada a ênfase posta pelos participantes da pesquisa, trabalhadas em uma outra categoria.

Analisando a fala das mulheres sujeitos da investigação, é possível perceber que, ao buscarem o estabelecimento de uma hierarquia de fatos que teriam influenciado no “não aprender” e na conseqüente evasão escolar, não deixavam de expressar, também, as “proibições” impostas pelos pais. Diferentes modos de dizerem-se quanto à experiência escolar eram pronunciados de formas, por vezes, muito próximas em significados, demonstrando porque, em tempos idos, os caminhos que conduziam às classes de alfabetização foram cada vez menos percorridos.

Ivana contou-me que “passaram um pouco de trabalho”. Seu desejo era negado, entre outros fatores, também em nome da devoção à obediência. O que era dito pelo pai e pela mãe não poderia ser questionado por meio de atitudes que demonstrassem descontentamento. Era uma única opção, a obediência inquestionável, oferecida pela forma como a estrutura familiar estava organizada.

Eu ia pouco porque o pai não deixava. Eu cheguei a entrá na aula. O meu pai me colocô, mas eu não aprendi. Depois o pai disse que eu tava ficando mocinha, que não era prá andá de a pé. Ah, naquele tempo nem é bom pensá! Naquele tempo, quando os pais dizia que não era prá ir não se ia [...] Nós tinha um garpão lá que eu e o meu irmão ia. Nós tivemo um pouco no colégio com a professora Dalila. Ela era boa professora. Mas eu ia muito pouco. (Meu pai) deixava ir uns dias e quando ele dizia que não era prá ir, ele não deixava ir. Nós passamo um pouco de trabalho.

Ivana, com pesar na voz, ainda lembra que, mesmo quando frequentou a escola, nada aprendeu, lamentando a oportunidade perdida em um tempo que não mais poderá ser recuperado. Acredita ela que, para aprender, “tem que começar de criança” e estabelece, com esta crença, a impossibilidade de alfabetizar-se em sua idade. “*Eu me admiro que as criança vão pro colégio e um mês e pouco já tão querendo sabê lê*”, salienta, reforçando o argumento de que “seu tempo de aprender” existiu em uma vida pregressa na qual o trabalho e a obediência aos pais eram ordens primeiras.

Vinculo estes fatos da vida de Ivana à sua hoje concepção de que o ato de ler é “importante na vida da mulher”. Diz que “*a mulher, sabendo ler, sabe prá onde vai*”, ainda exclamando: “*ah, é uma maravilha do mundo isso tudo! Eu não sei, mas eu sei que faz muita falta*”. Chama a atenção para o fato de que “sabe que faz falta” e, com isso, expressa que o “ser analfabeta” não a impede de compreender criticamente a importância, para si, do aprendizado da leitura.

Na contramão do que é dito socialmente a respeito do analfabeto, Ivana não se apresenta como “cega”, precisando da “lente” da alfabetização para poder, assim, libertar-se rumo à visão de sua própria história. Esta adjetivação associada ao analfabetismo já havia sido referida, em 2001, por Frei Natalino, então coordenador do MOVA em São José do Norte.

Também Catarina refere-se ao fato de não ser incentivada para o aprendizado escolar. Não imprime em seu comentário, porém, a mesma criticidade de Ivana, apenas relatando o que, para ela, foi algo “natural” em sua vida. “*Ia uns dia, falhava. Eu era muito doente. Falhava e não ia mais. Fazia frio, a mãe não deixava eu ir*”, comentou.

Também foi lembrada, por alguns participantes da pesquisa, a não existência de escolas próximas às suas moradias. Entre eles, Ivana muito enfatizou tal questão, imprimindo em sua voz um tom forte e pronunciando cada palavra separadamente para que elas ganhassem mais visibilidade, como se estivesse buscando fazer-me entender que idas à escola não estavam ligadas, somente, a uma questão da ordem do desejo. Mais que isso, era uma questão estrutural. “*Não tinha como*”, repetiu inúmeras vezes.

Indo ao encontro da fala de Joaquim, também Júlio traz argumentos que ressaltam a insistência nas idas à escola. Amplia, porém, a crítica referente às tentativas de aprender a ler e a escrever, buscando explicações que ultrapassam a “localização do fracasso” no próprio sujeito analfabeto e encontrado no modo de organização escolar o cerne de sua argumentação. Assim se expressa Júlio:

Eu tive uns quatro ou cinco ano no colégio e nunca saí da primeira série. Às vez tinha mês de eu freqüentá a aula uma vez ou duas por mês. Tanto faz o cara ir como não ir. É tudo, com o perdão da palavra, à reveria [...] Era tudo junto. Como é que uma professora vai atendê trinta aluno? Às vezes eu ia e ela quase não olhava. Era só os outro, os que eram mais sabido que fazia as minhas coisa, passava alguma continha. Trinta pessoa, trinta aluno, como é que ela ia atender todo mundo? Não tem condição.

Júlio, por meio de uma linguagem oral muito coerente, questiona o ensino seriado da época e a pouca atenção dada a cada aluno. Mesmo quando presente nas aulas, sentia-se pouco visto, ficando o ato de ensinar-lhe a cargo de colegas “mais sabidos”. Adjetivando o ensino como “à reveria”, sentia-se excluído dentro do próprio sistema escolar que o havia “incluído”, o que caracteriza a “exclusão **na** escola” expressa por Ferraro. Não se percebia “visto”, como se fosse um estudante dentre muitos, um “rosto” sem rosto cuja ausência não era percebida pela professora.

Em um processo de “inclusão excludente”, foi dentro da própria escola que Júlio experienciou a dicotomia entre “vida” e “educação escolarizada”, sendo esta manifestada em um ambiente que não o acolhia em suas expectativas e necessidades.

Estudantes eram, assim, anulados enquanto presença. Sua palavra original era diluída entre feições materiais e o ensino distanciado, então, do encontro com a “alteridade” de cada um. Analisada em uma perspectiva levinasiana, tal distanciamento seria compreendido como um ato de “violência” contra o *outro*, ato este que agride o apelo do *rosto*, no sentido dado por Levinas ao “não matarás”. O que estava além das faces materiais de cada estudante era anulado por uma estrutura escolar carente de “acolhimento” do outro.

Até os dias de hoje, a educação seriada continua sendo uma realidade presente no município de São José do Norte. Devido ao baixo número de alunos, principalmente a partir da década de 70, quando o êxodo rural passou a ganhar impulso, as escolas localizadas no interior do município trabalham com o regime seriado de educação, agrupando, em uma única

série, diferentes níveis de ensino. Ao professor, neste contexto, cabe dar conta de diferentes níveis educativos para as também diferentes necessidades dos educandos. Que lugar ocupa, neste contexto, o outro enquanto alteridade?

Escutando o relato de Júlio, lembro-me da ida a Capão da Areia, última localidade de São José do Norte, no limite com o município de Mostardas. Experienciei, ali, muito do que escutei dos participantes da pesquisa. Percorri, no transporte da Secretaria de Educação, grandes distâncias onde a estrada era feita de areia. Vi cebolicultores na prática de seu trabalho na lavoura, arando a terra, nem sempre por meio da utilização de equipamentos modernos, e também alguns deles voltando, ao entardecer, para a zona urbana, amontoados em carrocerias de caminhões. Conheci histórias populares que explicam o grande número de figueiras nos campos abertos do município. Signifiquei referências de distância e pude melhor compreender o que me disseram, a este respeito, as pessoas com quem conversei.

Busco registros em meu diário de campo para trazer presente a escrita da experiência vivida no momento em que as sensações do viver ainda eram pungentemente sentidas.

Sáimos da sede do município por volta das duas horas da tarde, pois tínhamos um extenso pedaço de chão para percorrer, o que consumiria pelo menos duas horas e meia de viagem. Edna e Venildo, sempre companhias agradáveis, iam-me possibilitando não somente percorrer caminhos, mas também conhecer a história que por ali se manifesta. Pegamos a BR 101, antigamente conhecida por Estrada do Inferno, e tivemos uma viagem sem maiores sobressaltos até a localidade do Estreito. Após, a marcha do transporte precisou ser reduzida diante dos buracos da estrada que, agora, era só areia. A viagem poderia levar pelo menos a metade do tempo que levou se a estrada estivesse asfaltada. Na percepção de Ivaldo e Edna, a estrada estava boa, já que lembravam de épocas em que esteve pior.

O objetivo da ida a Capão da Areia centrava-se em uma reunião de pais na escola local. Diante do ingresso de uma nova professora, a reunião foi convocada para que novos acordos quanto ao horário de entrada dos estudantes pudessem ser realizados. Foi feita uma

breve parada em Bujuru, terceiro distrito nortense, para buscar a nova professora da turma.

Ali, então, pude conhecer um pouco da localidade.

Chegando a Bujuru, dirigimo-nos à casa da professora Patrícia, que já estava à espera. O local é pequeno e todas as ruas são de areia batida. Vi poucas pessoas à rua. Edna mostrou-me o hospital, um prédio relativamente antigo. Poucas cores aparecem na paisagem de Bujuru. O verde, tão presente durante o caminho, cerca o distrito mas pouca presença ocupa em suas ruas. O comércio é, também, bastante limitado. Um clima bastante silencioso paira no distrito o que é, em grande medida, uma das suas atrações para muitos dos moradores: a tranquilidade.

Chegando a Capão da Areia, localidade onde Ivana morou antes de ter-se mudado para a sede municipal, avistei a escola, destino de nossa viagem. À sua frente, algumas pessoas já estavam à espera de Edna e Patrícia. Assim registrei minhas primeiras impressões:

O prédio da escola é identificado, já ao longe, como uma pequena casa. Sua estrutura é composta por apenas uma peça, onde armários, fogão, algumas classes e cadeira e, ainda, cartazes compõem a paisagem. As paredes mostram-se desgastadas pela umidade do ar. O banheiro fica do lado de fora da escola. Faz parte da paisagem externa, muito bonita por sinal, um campo aberto, com vacas e cavalos soltos por toda a parte [...]

O contado por Júlio como algo que remete ao “passado” ainda é realidade em muitas localidades do município, principalmente nas regiões onde a densidade demográfica é realmente baixa. Faz ele uma justa referência aos benefícios que, hoje, o transporte escolar traz para que as crianças possam deslocar-se até as escolas. O que desconhece é o fato de que estudantes, ainda nos dias atuais, também vivenciam o que ele, com 61 anos de idade, vivenciou anos atrás.

O elevado número de crianças em sala de aula a que Júlio se referiu leva-nos a um tempo em que a maioria da população nortense residia no interior do município. Hoje, a baixa

demanda explica não somente a pouca frequência de alunos mas, também, o fechamento de algumas escolas para concentrar um maior número de alunos em outras.

Continuo dando espaço ao registro do diário de campo:

Patrícia negociou, com pais, a mudança de turno das aulas, pois precisa atender a uma outra escola no período da tarde. Foi necessário buscar, conjuntamente, uma solução para a problemática que ali se apresentava. Duas mães posicionaram-se contra a troca de turno: uma, argumentando que anda a cavalo, junto com seu filho, 30 minutos de sua casa até a estrada para, então, esperar o transporte escolar; outra disse que sua filha chegaria em casa em torno de duas horas da tarde, indo almoçar tarde “para uma criança”. Diante do impasse, a solução veio de Patrícia: cozinhar um lanche “reforçado” para que as crianças não sintam fome tão cedo. Suas atividades educativas serão ministrar aulas para alunos, em uma mesma turma, de primeira a quarta série e também cozinhar.

O que vivenciei, enquanto pesquisadora, possibilitou que sempre mais a respeito da cultura nortense fosse compreendido. Busquei prestar atenção a meu próprio sentir quando na ação da experiência e, assim, fazer um registro que, o máximo possível, dela se aproximasse. Pude associar fatos contados por Ivana e Júlio ao que estava observando. Ela, por meio da visualização das distâncias sobre as quais tantas vezes comentou-me; ele, por relatar experiências, quando aluno, em classes seriadas.

O que ganha tom de “passado” na voz de alguns dos participantes da investigação, ainda é vivenciado, como me referi anteriormente, em muitas localidades do município. O transporte escolar, certamente, contribui para a mudança da paisagem educativa no município mas, por si só, não define índices de frequência à escola. Além disso, a rota tomada por tal transporte não evita que estudantes tenham que, ainda na atualidade, caminhar ou andar a cavalo até o local mais próximo para esperar o ônibus que o levará até a instituição de ensino.

Hoje, no ano de 2006, o que compõe a “paisagem escolar” de Capão da Areia é uma escola pequena que atende cerca de 13 alunos em um regime seriado de ensino. Ivana nasceu em 1937 e chegou a frequentar algumas aulas em um “galpão” perto de sua casa, isso quando

o professor responsável “*lembrava de ir lá*”, já que escolas não havia. Sessenta e nove anos passaram-se. Questiono: foram suficientes as mudanças percebidas em termos de educação escolarizada em Capão da Areia?

Éramos cinco homem e cinco mulher. Nós morava no Capão da Areia, né. O meu pai era assim, não deixava a gente sair. Ele e a mãe era muito de dá relho na gente. Ah, nem dá pra contá! Lá onde eu morava, passou a rede de luz na estrada, agora tem que puxá a rede práς casas na costa (Ivana).

Lá onde Ivana morava, a atual escola que atende às crianças da localidade recebeu luz elétrica agora. Antes, era a luz das baterias que iluminavam a sala de aula.

O contexto cultural em que viviam estabelecia ações valorizadas socialmente e aquelas que estariam à margem do reconhecido como importante. Assim, o incentivo ao comparecimento à escola, para os interioranos, estava vinculado à busca de um saber que não teria associação direta com as necessidades presentes em suas vidas cotidianas. Era um saber que não se relacionava à cultura do campo; era intelectualizado e, por isso mesmo, visto como desnecessário e oposto ao trabalho “braçal” vinculado à lida na lavoura.

Entra em questão, aqui, um outro elemento contextual que se refere à organização curricular. Padronizado em termos de conteúdos “ideais” prescritos a “todos”, o currículo é, também, “a expressão de nossas concepções do que constitui conhecimentos” (SILVA, 1999). Delimita, assim, o que vale como “saber importante” e estabelece, justamente por meio de ausências, o que é considerado “desnecessário”. Forma-se uma “prescrição educativa” que rege as características importantes para a “formação” de determinados tipos de sujeitos em detrimento de outros.

Encontro em Silva (1999, p.150) esclarecimentos a respeito de teorizações curriculares dentro de vertentes diferenciadas. Por meio de seu trabalho, é possível compreender outros

significados do currículo que não os atrelados às formas tradicionais que o definem como um conjunto de conteúdos a serem ensinados. Assim, diz o autor que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Questões referentes ao currículo já tiveram um espaço de debate em São José do Norte quando, em 1990, foram postas em pauta discussões a este respeito. Os debates foram realizados por alguns sindicalistas, pessoas ligadas à sociedade civil e representantes de instituições governamentais do município.

Carlinhos, presidente da Colônia de Pescadores Z2, assim expressou-se, em 2001, a respeito desta temática (GOMES, 2001):

Se o município tem pesca e agricultura, é evidente que nós temos que pegar esses dois ramos, né tchê [...] tem que aprendê aqui, tem que aprendê ali. Agricultor tem que aprendê a preparar a terra e pescador tem que conhece sobre a pesca.

Cabe salientar, aqui, que sua fala não limita os conteúdos curriculares ao ensino de apenas aspectos relacionados à agricultura e à pesca. Estaria, se assim o tivesse feito, defendendo uma mesma proposta educativa centrada na educação de sujeitos pré-determinados a trabalharem na lavoura e no campo, negando a possibilidade de que novos rumos pudessem ser tomados em suas vidas. O que enfatizou foi a necessidade de olhar-se mais concretamente para a cultura local e buscar, nela, motivos que vinculem educação escolarizada ao trabalho com que a maioria dos alunos se envolve. Seria exatamente este trabalho “um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento da habilidade de ler e de escrever”, ajudando “a pessoa a incorporar a leitura e a escrita à sua rotina” (Haddad, 2000).

Pode-se argumentar, neste sentido, que o aprendizado da leitura e da escrita estaria envolvido, também, nas possibilidades de aperfeiçoamento das atividades no campo e na pesca. Como disse Carlinhos (2001), “*o pescador tem que conhecer a pesca*”, e não somente construir seu saber via práticas cotidianas de lançar redes ao mar.

Dizem que o pescador é depredador, mas eu não acredito nisto. Eu acredito no cara mal orientado, não que seja um depredador. O pescador comete a pesca predatória? Comete. Mas por que tá cometendo? Algo tem. E por que os cara lá de cima, que o governo investe em pesquisa e em um monte de coisa, não auxilia?

Ao enunciar que a depredação está muito mais relacionada à “falta de orientação” que a um ato intencional dos pescadores, faz, já, a vinculação entre o conhecimento e a realidade e justifica, então, a importância de um ensino escolar contextualizado com a cultura local. Não encerra sua fala, porém, sem antes chamar a atenção para a responsabilidade social inerente aos investimentos financeiros públicos em trabalhos de pesquisa.

É justamente a ausência da associação entre cultura e currículo escolar que, entre outros aspectos que vêm sendo aqui expostos, contribuía para a definição do papel da escola como não essencial na visão de algumas famílias interioranas.

Não tenho a pretensão de caracterizar, de forma aprofundada, a educação no município de São José do Norte, uma vez que este não é o objetivo central do trabalho de tese. O que busco respaldar, aqui, é um maior entendimento dos contextos em que estiveram inseridos os sujeitos da pesquisa, analisando-os de forma a melhor compreender o modo como hoje dizem-se.

Conforme explicitado anteriormente, idas e vindas à escola fazem parte da história relatada por todos os participantes da pesquisa, com exceção de Olga. Catarina, sempre expressando-se com uma timidez que, por vezes, limitava o falar em nome do constrangimento de “nada saber”, disse-me que frequentou a escola por dois anos, sem nada

ter aprendido. Ao encontro deste pensamento, também Davi refere-se ao fato de não ter aprendido, citando agressões físicas que sofria de seu colega quando não correspondia às expectativas de um bom aluno. Assim se expressa Davi:

Chegava lá e a professora botava ele prá me atendê. Olha que a régua pegava na cabeça abaixo porque eu não sabia as coisa. Então eu não ia. Ia até o meio do caminho e voltava.

O “meio do caminho” era o lugar de sua escolha para retornar ao lar em vez de pisar em um ambiente em que “não aprendia”. Pelo menos em sua casa, sabia que o lugar de “filho” o esperava. Já na escola, percebia-se como “nada além do não saber”, um ser sem *rostos*.

Dos sujeitos da pesquisa, Olga é a única cuja história de vida não a aproximou, em nenhum momento, do ensino escolarizado. Servindo a outras pessoas desde criança, disse-me serem os animais de que cuidava suas mais próximas companhias.

Diante deste contexto, freqüentar a escola era privilégio de quem tinha permissão para pisar em todas as dependências da casa onde morava.

Quando eu vi eles saindo pro colégio... eles iam a cavalo, hoje eles têm um ônibus escolar. Às vezes eu páro, penso e analiso muito a vida e conto pro meus filho. Ah, vocês tão reclamando agora, mas não era assim, antigamente a gente ia a cavalo. Eu pensava assim: por que não me levam? Eu pedi várias vezes que me levá. Eu dizia assim: por que que eles não me levavam, por que que eu tenho que ficá, por que eu não vou?(Olga)

Desde muito cedo, Olga aprendeu o significado da exclusão social. Tentava encontrar palavras que explicassem os porquês de suas privações e não compreendida o motivo de privilégios que o outro, tão próximo, tinha. O lugar disponibilizado para Olga era o da cozinha e o do trabalho no campo. Em outras palavras, era na “periferia” que deveria se estabelecer, lembrando-se de suas funções serviçais e cumprindo-as de forma a satisfazer as expectativas de quem era beneficiado por seu trabalho. O ato de aprender, de alfabetizar-se, naquele

contexto específico, era “uma forma de capital cultural privilegiado” (GIROUX, 1990), cuja moeda não lhe era acessível.

Olga não nasceu nem cresceu, como já escrevi anteriormente, no município de São José do Norte. Ainda assim, encontro, em seus relatos, similitudes com muitos de outros sujeitos da pesquisa no que diz respeito ao modo como a vida transcorria no interior do município onde ela morava. Cita, na fala exposta acima, um passado em que se ia para a escola a cavalo. Passado?

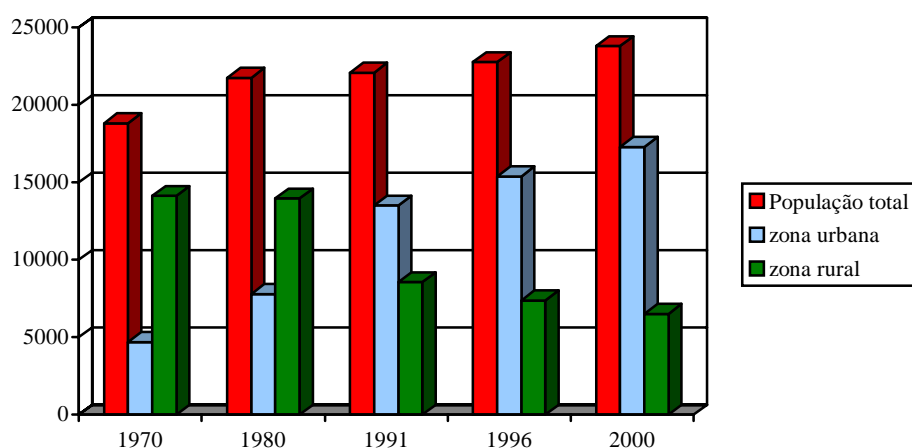
O município de São José do Norte liderou o ranking nacional da produção de cebola até o ano de 1977, o que fazia do trabalho no campo uma garantia de bem-estar econômico para a maioria das famílias interioranas. Este fator, aliado ao baixo investimento em escolas no interior, contribuiu para a construção da crença, na época, de que o agricultor não precisava estudar nem, tampouco, incentivar seus filhos a fazê-lo. O crescimento apenas econômico parecia ser suficiente, também, para o poder público, que não dedicou esforços para a viabilização do ensino escolarizado para as famílias de agricultores.

A partir de 1997, a situação confortável ocupada por São José do Norte no ranking nacional da produção de cebola passou a ser ocupada pelos estados de São Paulo e de Santa Catarina, provocando a queda do preço deste produto. Mesmo assim, de acordo com Zabatela (1997), os agricultores continuaram “a praticar e a depender da monocultura da cebola”, sem investir, portanto, na utilização e no aperfeiçoamento de outras culturas. Representou, este fato, uma considerável queda no nível de vida das famílias de agricultores, sendo o êxodo rural uma consequência dos acontecimentos (GOMES, 2001).

Os anos de 1970 até 1977 constituíram-se no apogeu nortense. A partir da década de 80, a fuga do campo para a cidade começou a intensificar-se. Cada vez mais, famílias interioranas passaram a buscar, na zona urbana, a possibilidade de uma vida melhor. Em 1970, 75% da população de São José do Norte concentrava-se na zona rural. De lá para cá, o índice

populacional no interior foi decaindo de forma significativa, registrando um percentual de 64% em 1980, 39% em 1991, 32,4% em 1996 e chegando a apenas 27% em 2000 (Dados do IBGE, censos de 1970, 1980, 1991 e 2000 e Coleta por Amostra Domiciliar de 1996). O gráfico abaixo contribui para que esta situação seja melhor visualizada.

GRÁFICO 1
POPULAÇÃO RESIDENTE NA ÁREA URBANA E RURAL
A PARTIR DA DÉCADA DE 70²⁵



Fonte: IBGE 1970, 1980, 1991, contagem populacional de 1996, 2000.
Ilustração organizada pela autora.

A partir de 1970, então, as paisagens campestres começaram a ser substituídas pelas urbanas. Iniciava-se um período de crise econômica no município nortense, assim expressa por Ferrari (1997):

A decadência da agricultura, o fracasso da pesca e o fechamento das indústrias, inclusive da Progasa, jogaram São José do Norte do seletor grupo dos municípios de maior renda “per capita” para a incômoda e humilhante companhia dos cinco mais pobres do RS.

²⁵ Utilizo dados a partir de 1970 por constituir-se este censo no primeiro realizado após a emancipação de Mostardas.

Joaquim, Júlio e Catarina ainda residem no interior do município. Davi, Olga e Ivana são hoje moradores da zona urbana nortense. Nas tramas de suas falas, aproximaram-se e afastaram-se no momento em que histórias de vida eram evocadas. Olhando para o ontem, expressaram desejar um “hoje” diferente para seus filhos, uma descontinuidade das experiências que haviam vivenciado. Queriam ver-se para além de uma crença de continuidade em que a reprodução do ontem se faz presente nas gerações atuais e, quiçá, nas futuras. Queriam que seus filhos e netos fossem alfabetizados.

É precisamente a respeito deste desejo que comporei as análises a seguir, inaugurando, então, um outro momento dentro desta mesma categoria.

***O desejo da descontinuidade:
incentivo ao aprendizado dos filhos***

“Eu sempre pensei que no dia em que eu me casá e tiver meus filhos, eles vão aprender”.

Ivana

De modos particulares e escolhendo palavras diferentes para expressar os mesmos desejos, os sujeitos desta investigação queriam que seus filhos pudessem construir, em sua história de vida, significados diferentes a respeito da alfabetização e da educação escolarizada. Reconheciam suas ausências como ponto de partida deste desejo que, para eles, foi preterido por uma vida pregressa ligada ao trabalho no campo e às dificuldades de manter uma rotina escolar, bem como em função da organização estrutural do local onde moraram. Davi é o único que, aqui, silenciará suas palavras, pois em sua vida não está incluída a experiência da paternidade.

É precisamente por meio da consciência de que a história pode não obedecer a uma lógica reprodutiva que projetaram, para os filhos, construções futuras que se distanciassem das ausências passadas. Por meio da idéia de que a sua história escolar pudesse ganhar cores novas e nascer de um modo não limitante, expressaram a concepção de um futuro não pré-dito em termos de fracasso, não seqüestrado em suas possibilidades de ser diferente. Desejavam algo novo que, aqui lembrando Arendt (1995), trouxesse a possibilidade de atuar no mundo de forma também nova.

Arendt (ibidem) expressa que novos encontros também são novos começos, defendendo a idéia de que a “quebra na tradição” contribui para a também “quebra” de amarras que restringem a liberdade humana a um pré-determinado aspecto do passado. Garante, assim, a “liberdade” como meio de resistência à idéia de sermos inteiramente “determinados” e “destinados” pela história.

Peço emprestadas as palavras de Arendt quanto à “quebra na tradição”, vinculando-a ao que os sujeitos da investigação disseram. Vieram, eles, de uma “tradição familiar” de muito trabalho e limitado, senão nenhum, conhecimento da leitura e da escrita. Não foi este, porém, motivo para concederem ao pré-determinismo as rédeas do futuro de seus filhos.

Ao contrário do modo como o senso comum muitas vezes trata o analfabetismo, acreditando que ele se reproduz ao longo das gerações, os sujeitos desta pesquisa expressaram o desejo de que palavras escritas também estivessem presentes na vida de seus filhos. Quiseram que eles pudessem ler e escrever, não por meio dos olhos e das mãos de outras pessoas, mas precisamente por sua própria capacidade de apropriação da leitura e da escrita. Desejavam, assim, descontinuidade.

Encontro a nascente de tal desejo em duas vertentes. A primeira fundamenta-se no fato de apresentarem-se como sujeitos de potencialidades para construir uma história familiar baseada na não-reprodução do passado, reconhecendo-se, assim, como sujeitos capazes de

fazer, de “ausências”, possibilidades de “presenças”. A segunda funda-se na visão que projetam sobre si enquanto sujeitos analfabetos, “carentes de conhecimento”. Essas visões são tratadas, nesta tese, como construídas a partir da representação social de sujeitos analfabetos como “incultos” e “ignorantes” e estão, neste sentido, muito mais vinculadas a uma identidade construída a partir do que “dizem ser” que aos modos como eles próprios são capazes de apresentarem-se para além da representação.

Como já expressei em um outro momento deste trabalho, não nego a representação e a formação de identidades como elementos que contribuem para a compreensão dos modos como somos constituídos socialmente. Argumento deste modo justamente inspirada em Emmanuel Levinas, quando reconhece que *ditos* são, já, representações, pois ganharam “formas materiais” para expressar “palavras originais, *dizeres*”. O que busco defender é a idéia de que os conceitos de representação e de identidade não dão conta da compreensão complexa do ser. É justamente por este motivo que busco, no campo da filosofia levinasiana, as possibilidades de pensar o outro para além da identidade e da representação. Dito em outras palavras, o que mais importa neste trabalho é a escuta do outro analfabeto, buscando, a partir daí, compreendê-lo como “muito mais” que uma “ausência de alfabetização”.

A dependência do outro alfabetizado é dita como uma limitação que ganha diferentes formas de manifestar-se na voz de alguns sujeitos da pesquisa. Tais formas serão mais enfaticamente trabalhadas na categoria que se segue a esta. O que desejo, aqui, é resgatar alguns comentários feitos por alguns sujeitos da pesquisa que remetem a uma certa vergonha de exporem-se.

Interessante observar que são as mulheres que trazem à emergência tal vergonha, restringindo suas possibilidades de atuar de forma ativa em certos setores da sociedade nortense. Em nenhum momento, Davi, Júlio ou Joaquim falaram de locais que deixam de

freqüentar por não serem alfabetizados, o que expressa algo a respeito da cultura nortense que diz respeito às questões ligadas ao gênero.

Catarina fala de restrições quanto à sua mobilidade, mostrando que os limites geográficos possíveis de serem percorridos são aqueles que não se distanciam muito de suas casas. Nas palavras de Catarina, *“lugar mais difícil na cidade eu não ando, porque tenho medo de me perder”*. É um outro –alfabetizado– que lhe proporciona uma segurança maior para ganhar espaços diversos.

Une sua voz à de Ivana para demarcar espaços de que não devem participar; afinal, *“são analfabetas”*. Deixam evidente a construção de fronteiras entre o mundo dos alfabetizados e o seu próprio e regulam seus “passos”, para que não corram o risco de “cair em território” onde serão descobertas enquanto incapazes de ler e de escrever. *“Ah, não tem nada a ver ir pras reunião da igreja. E na hora de ler? Eu fico em casa que é melhor. Já que eu não aprendi, fico em casa”*, disse Ivana.

Catarina também demonstra manter-se “protegida” da exposição ao outro alfabetizado. Não “guarda” para si o fato de ser analfabeta, mas não deseja mostrar ao outro as limitações concretas disto. Para que fazer, então, a primeira comunhão? Entende que compreender as palavras de Deus escritas na Bíblia é o primeiro pressuposto para fazer a comunhão e parte da idéia de que somente uma pessoa alfabetizada é capaz de demonstrar tal conhecimento. Já que não é capaz de ler, coloca-se na periferia desse ritual católico e demonstra, com isso, uma outra limitação do analfabeto: *“não poder receber o Corpo e o Sangue de Cristo sob a forma de pão e vinho”*. *“Eu não sei ler. Como é que eu vou fazer?”*, diz. Analfabetos, dentro de sua lógica de pensar, não poderão “receber” Cristo.

Também Olga disse ter limitado os espaços materiais que freqüentava em nome de uma “proteção” de si. Por várias vezes, expressou que muitas pessoas não sabem que ela é analfabeta e, quem sabe, aparecer menos fosse uma boa opção para manter o status de quem

“fala bem”. “Ninguém diz que eu não sei lê. Todo mundo acha que eu sei lê e que eu tenho estudo. Só os amigos e as pessoas conhecida que sabem porque eu também não tenho porque mentir”, disse ela.

Participou, por algum tempo, de um programa de rádio, onde se dedicava a comunicar palavras gerais de incentivo às pessoas, mas disse que o fato de não saber ler poderia dificultar seu trabalho. A possibilidade de pedirem para que lesse algum material fez com que desistisse, então, do programa. A respeito disso, assim expressou-se:

No horário em que eu ia pra rádio tinha bastante gente que escutava. As pessoa que eu falava que eu não sabia, não acreditavam que eu não sei ler. Aí fica um problema. Pelo jeito que eu falava, eles diziam que não tinha assim porque dizer (que era analfabeta). Uns até riam que eu dizia que eu não sabia ler.

Olga disse não ter vergonha por não saber ler e escrever. Sua ação demonstra, porém, a necessidade de preservar a imagem de alguém “analfabeto, mas que tem conhecimento” e, para tanto, é preciso evitar riscos de ser descoberta, de precisar, como ela própria me disse, inventar alguma desculpa diante do pedido para ler uma coisa ou outra ou, ainda, ter que “falar a verdade”. Demonstra reconhecer uma grande distância entre o “assumir-se analfabeta” e o ser dita, por um outro, como incapaz de ler. Assim como Catarina e Ivana, também ela limitou seus espaços e demarcou fronteiras entre mundos diferentes separados pela “ponte da alfabetização”.

O que disseram leva-nos ao fato das dicotomias culturalmente divulgadas entre pessoas analfabetas e alfabetizadas. Tanto Street (1995), como Graff (1990), reportam-se a tal separação veiculada pela crença de que habilidades manifestadas por pessoas que sabem ler e escrever são mais elaboradas que aquelas demonstradas por sujeitos analfabetos. Abordarei algumas das teorizações feitas por este último autor.

Esta separação entre sujeitos alfabetizados e analfabetos é difundida socialmente como uma idéia que pretende divulgar os benefícios da alfabetização e acaba por depositar, no próprio sujeito analfabeto, a responsabilidade pelo não-progresso pessoal e, também, da sociedade da qual faz parte.

Catarina, Ivana e Olga parecem já ter assimilado este discurso, que ainda hoje é divulgado, inclusive, por algumas campanhas de alfabetização. Reconhecendo que suas habilidades, enquanto analfabetas, são opostas às daqueles sujeitos que dominam o código escrito, preferem retirar-se dos lugares que devem ser freqüentados, em sua concepção, por sujeitos que sabem ler e escrever.

O desejo de “descontinuidade” de uma história em que o analfabetismo foi presença marcante também inclui o que foi dito acima. Justamente por terem experienciado sentimentos de frustração, não desejaram que o mesmo fosse vivido pelos filhos.

Todos, sem exceção, disseram incentivar os filhos a freqüentarem a escola. Apontam para o fato de que os dias atuais proporcionam uma maior facilidade para viabilização do ensino escolarizado, como a oferta, pela Secretaria de Educação, de transporte público escolar e a maior incidência de escolas no interior do município.

Ainda assim, referente a este último aspecto, Ivana disse ter-se mudado para o centro urbano justamente por acreditar que, ali, os espaços para freqüentar a escola poderiam ser melhor aproveitados. Quis abreviar as distâncias entre o lar e a escola e, assim, proporcionar às suas filhas o acesso mais tranqüilo à instituição de ensino. “*A gente fazia todo o sacrifício pra ensinar elas as duas*”, salientou Ivana.

O limite de suas tentativas para proporcionar às filhas a viabilização do ensino escolar era demarcado pela crença de que ela própria servia como referência do que “não se deve ser”. Esta idéia é compartilhada também por outros sujeitos da pesquisa no momento em que

projetam para os filhos uma identidade diferente da sua e, por isso mesmo, mais valorizada em termos sociais. “*A gente era burro e não queria que eles fossem*”, disse Catarina.

Construímos a noção de “quem somos”, de acordo com os estudos de Woodward (2000, p.41) a partir do reconhecimento de quem “é este outro”. É a partir das relações sociais que, discursivamente, as identidades vão sendo formadas, estabelecendo, freqüentemente, “distinções na forma de oposição”.

Um *outro* valorizado socialmente! Um *outro* diferente do que os participantes da pesquisa são! Um *outro* por meio de quem eles possam ver-se para além da representação.

**O TRÂNSITO POR ENTRE MUNDOS DE LETRAS:
ALFABETIZAR-SE PARA QUÊ?**

“Eu preferava não ter nada. Eu queria sabê. Sabê lê bem, tivesse bastante estudo”.

Joaquim

Não ter nada mas ter estudo. Ter estudo e, por isso mesmo, “ser mais”. “Ser mais” por ser alfabetizado. Joaquim, Olga, Catarina, Júlio, Davi e Ivana, sujeito analfabeto e pessoas de linguagens múltiplas, apresentaram-se na expressão de seus desejos: queriam “ter estudo”, “ler um bocadinho”, “ser independentes”, “melhorar um pouquinho a vida”, “ter mais noção das coisas”. Queriam, enfim, caminhar por entre mundos de letras e ter acesso a tudo o que acreditam ser um benefício pessoal da alfabetização.

No dinâmico ato de contarem-se, os sujeitos desta investigação foram trazendo à emergência desejos de se tornarem alfabetizados, reconhecidos socialmente por meio da participação de ambientes onde, conforme expressaram em alguns momentos, tão somente pessoas alfabetizadas são permitidas. Dizem-se como sujeitos de nomes e sobrenomes e desejam trânsitos por entre um mundo alfabetizado, onde letras possam compor palavras que lhes façam sentido; onde escritas possam formar sentenças que lhes contem para além do analfabetismo.

Escrevo esta categoria para discutir esses desejos tão presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa. Desejos que conduzem às suas concepções a respeito dos benefícios da alfabetização e das hipóteses sobre o ser alfabetizado, alguém, portanto, “diferente” do que hoje são. Na dinâmica de suas falas, contam sobre ausências provocadas por não saberem ler e escrever; olham para si e, então, proferem palavras que os contam como sujeitos desejosos de

algo mais em suas vidas para que, então, possam migrar para formas de ser mais valorizadas socialmente.

Nem sempre foram pronunciadas palavras que fluíam de um ato espontâneo de falar sobre si mais do que aquilo que eu, enquanto pesquisadora, solicitava. Isto exigiu-me um olhar não limitado a algumas palavras que chegavam carregadas da representação social do analfabeto enquanto sujeito inferior. Exigiu-me um exercício de acolhida do outro, da palavra emanada por seu *rostro*. Um *outro*, diz Levinas (1980, p.174), que é absoluto na relação, “mesmo que mantenha comigo um diálogo”, que vem antes de mim e que está em um lugar de privilégio.

Pensar este ensinamento na relação social com o *outro* implica acolhê-lo por meio de um olhar sensível ao que está sendo por ele pronunciado, não pretendendo formular idéias que os rotulem e acabar, assim, caminhando na mesma direção de um pensamento que tanto critico. Quero ir adiante e penso este caminho seguindo as falas dos sujeitos desta pesquisa, indo atrás deles.

O *rostro*, conforme diz Levinas (ibidem, p.176), “recusa-se à posse, aos meus poderes. Na sua epifania, na expressão, o sensível ainda captável transmuda-se em resistência total à apreensão”. Então, se o que é captável aos meus olhos e ouvidos reverte-se em recusa à representação, sou solicitada à busca por uma postura ética de profundo respeito ao que é dito por cada sujeito desta investigação.

Foi tomando estes rumos, ora observando, ora interagindo com os participantes da pesquisa, que escutei sobre seus desejos de aprender a ler e a escrever, ditos por entre falas expressas sempre de modos diferentes e particulares. Às vezes, destacavam-se também justificativas não para expressar o “não desejo” de se alfabetizar, mas precisamente para salientar impossibilidades de freqüentarem as classes de alfabetização, seja por que já se acham “velhos demais” para isso, seja porque um ou outro problema de saúde os “impede”.

Escutei muito a respeito de “problemas de saúde”, principalmente no primeiro encontro com alguns dos sujeitos da pesquisa. Era preciso dizer algo que justificasse o não retorno para as classes de alfabetização. Afinal, quem estava à sua frente, gravador ligado, era alguém representante deste “mundo dos letrados”, aquele a que tantas vezes se referiram em suas falas.

“*Agora condição eu não tenho mais*”, disse-me Catarina, sempre buscando desviar seu olhar do meu. Seu jeito de aproximar-se não era por meio do contato visual, mas aquele em que oferecia o que de melhor sabia fazer: gostosos quitutes. Em meio a uma risada discreta em que os lábios mal se abriram para que o som do riso pudesse ganhar espaço, um riso tímido, Catarina *apresentou-se*, aos 55 anos de idade, como velha para aprender a ler e a escrever! Foi este seu último argumento depois de falar nos seus compromissos com o lar e com a educação da neta.

Sua pele envelhecida precocemente era já linguagem. Era significado que emana do *rosto* em que as rugas são sinais de uma juventude ausente. “Falam” de um passado e exigem-me que as olhem (NUNES, 1993, p.65). Rugas são acolhimento, pelo corpo, da sensibilidade ao tempo que se alonga a nossa frente. Dizer isto não significa objetivar o *rosto* mas compreender seus traços, que são, também, uma apresentação.

Catarina, da pronúncia de si como “velha para aprender”, em nosso primeiro encontro, verbalizou um “*não custa tentar*” em outro momento. Tendo esgotado justificativas que encobriam seu desejo de, quem sabe, não se expor ao fracasso, admitiu que voltaria, sim, a estudar em classes de alfabetização. “*Eu posso tentar ir. Se não aprender não aprendeu*”, disse ela.

Por entre falas breves ou longas, ditas em tons baixos ou altos, os sujeitos da pesquisa demonstram querer ser independentes, e não precisar de um outro alfabetizado para que se sintam mais autônomos. “*Eu acho que a pessoa sabendo ler não depende de ninguém*”,

comentou Joaquim, acrescentando: “até na televisão, se o cara quer olhar um troço que passa ali em frente, o cara que não sabe ler tem que perguntar: “o que que é aqueles nome que tá passando? Quem sabe lê não depende”.

São seus próprios atos e palavras que, de um modo geral, expressam o desejo de aprender a ler e a escrever, seja naquele momento em que estão em um mercado e não sabem ao certo o que seguram em suas mãos, seja quando querem ausentar-se de casa e, mesmo assim, ficarem presentes por meio de um bilhete escrito justificando a saída. O produto novo lançado no mercado não foi ainda descoberto pelo gosto ou pelo cheiro e a leitura pode preceder este conhecimento sensorial. A saída de casa em um horário não previsto pode ser justificada pela escrita e não mais será percebida somente por um vazio de voz e presença.

Ah! Se a gente aprendesse essas coisinha, quisesse escrever um bilhetinho, ou sair de casa e deixá (dito) por onde anda. Bah, uma maravilha, né. Ah, se era uma maravilha! (Ivana).

Escutei estas justificativas de sujeitos com quem estive no percurso da investigação. Não são justificativas simples para referirem-se ao aprender a ler e a escrever. Dizem respeito a muito mais que apenas ao fato de comprar um produto certo no supermercado ou de escrever um bilhete anunciador dos motivos de uma ausência física. Diferentemente do que parece óbvio, desejam autonomia, prolongar presenças por meio da escrita, não precisar de um outro para que possam saber o que têm em mãos e, assim, não se perderem no que pode representar um labirinto de letras.

A respeito disso, Catarina diz:

A gente sente que não sabê lê é muito mais ruim pra gente. Se a gente soubesse lê a gente podia tá morando no Rio Grande, como um irmão dele que ia pra lá, mas não sabia lê nem escrever e não pôde ri. Ele ia trabalhá no porto com ele [...]

Aparece em sua fala também uma questão relacionada à identidade local de cidadãos nortenses. De um modo geral, ir para a cidade vizinha, Rio Grande, é tido como uma

“evolução” em termos de padrão de vida. Catarina compara o que existe em Rio Grande com o que é ausente em seu município e expressa que estaria vivenciando uma condição de vida mais confortável se tivesse cruzado a fronteira demarcada por construções simbólicas que qualificam o sujeito rio-grandino, ao mesmo tempo em que desqualificam o nortense. É uma construção identitária que se vincula, de forma bastante evidente, ao que Woodward (2000a) diz ao referir-se a identidades construídas por meio de oposições: “não sou o que o outro é”.

Também Joaquim traz, em sua fala, a vinculação direta entre alfabetização e possibilidades de trabalho, dizendo advertir seus filhos de que *“o cara com estudo, hoje em dia, não falta profissão. Não dá numa dá noutra”*.

Em um tempo passado, já-se haviam sentido “aprisionados” quanto a ser mais do que as possibilidades que a vida no campo oferecia. Não havia opções diante de uma tradição familiar de trabalhar na lavoura e o traçado do futuro, assim, não ganhava alternativas diante da “certeza” de uma sempre identificação, geração após geração, com a “profissão de agricultor”. Como expressou Júlio,

Naquele tempo não era todos que tinha aquela noção: ah, vou pegá um estudo porque amanhã ou depois eu posso pegá um emprego melhor, posso sê um adevogado, posso sê uma professora, trabalhar num banco, uma coisa assim. Naquele tempo o pessoal era mais voltado pra trabalhá na campanha, na roça, não se preocupava muito com os estudo.

Neste contexto, foram, em sua maioria, construindo visões sobre a alfabetização e o ser alfabetizado a partir de suas experiências. A lógica de que a alfabetização é via para o desenvolvimento pessoal leva, portanto, ao fato –para eles, é um fato- de que o analfabetismo é justamente o posto, ou seja, um “não progresso” e uma “não via” para o desenvolvimento. Constrói-se, assim, a idéia de que o termo analfabeto é uma espécie de antítese do termo alfabetizado (TFOUNI, 1988).

Esta lógica aparece muito presente nas falas dos sujeitos da pesquisa quando expressam suas próprias representações sobre pessoas alfabetizadas. Muitas vezes, referem-se ao ato de saber ler e escrever como uma ponte para que ganhem acesso ao “mundo dos letrados”, aquele em que as possibilidades de trabalho são superiores às que encontram em seu mundo de analfabetos.

A concepção que separa o “mundo de lá” do “mundo de cá”, já discutida no capítulo anterior, expressa a idéia de exclusão a que se percebem submetidos. Ainda que não as digam deste modo, afirmam benefícios que poderiam ter tido caso soubessem ler e escrever. Não pertencendo, assim, ao território alfabetizado, limitam possibilidades de uma vida melhor e, desde já, reconhecem que cruzar fronteiras é migrar para uma forma de ser que é, sobretudo, mais lucrativa em termos financeiros.

Esta é uma idéia nascida principalmente a partir do momento em que a crise no setor agrícola nortense se fez evidente e o trabalho no campo não mais era garantia de um reconhecimento econômico. Se, por um lado, o desejo pela alfabetização é justificado pela possibilidade de “ser” alguém com um maior acesso a padrões de vida elevados em termos econômicos, por outro, esta justificativa é ampliada no momento em que o citado acesso a um mundo mais “lucrativo” também remete a um maior reconhecimento social de si enquanto ser humano.

Mais uma vez, a teoria da grande divisão é enfatizada. Street (1995), indo na mesma direção de Graff (1990), esclarece que a constituição de um mundo fragmentado em analfabetos e alfabetizados gera dicotomias em que sempre em um dos termos são depositados benefícios como progresso individual. Ao outro termo, por consequência, é relegada a oposição do que é expresso pelo primeiro. Dito de outro modo, sujeitos analfabetos são representados por meio da ausência de palavras que os nomeiam, uma vez que não são e não

têm tudo o que sujeitos alfabetizados são e têm. É uma nomeação silenciosa que os agride em sua integridade ética, não sendo eles reconhecidos como sujeitos de alteridade.

Ao dizer que o “analfabeto não é” um sujeito de possibilidades e de linguagens, colocamo-lo dentro de uma idéia finita impossível de abranger seu *rostro*, uma vez que, em sua característica de *nudez*, conforme expressa Levinas (1980), não é possível ser compreendido por qualquer idéia que o pretenda caracterizar. Ele é *infinito* e sua objetivação ao dizer-se, por exemplo, “quem **são** os sujeitos analfabetos” é, em si, limitada. O *rostro* é muito mais que isto e vai além, portanto, da idéia de que sujeitos analfabetos são “ignorantes”, “incapazes de progressos pessoais”, “limitados em suas possibilidades de pensar a própria vida”.

Também entra em questão, aqui, a percepção que os sujeitos da pesquisa têm a respeito do reconhecimento social do trabalho que realizam enquanto agricultores, gerador, entre outros fatores e de acordo com suas visões, de seu estado de analfabetismo. É uma vinculação que não aparece de forma direta no modo como se pronunciam, mas que pode ser inferida no momento em que justificam que poderiam ter tido outras oportunidades na vida, sempre referidas ao trabalho e ao lucro, caso soubessem ler e escrever.

Estudos realizados por Woodward (2000b) mostram a existência de uma relação entre trabalho e identidade, enfatizando que o modo como nos sentimos a respeito do nosso trabalho e da renda por meio dele adquirida, depende do que os outros têm e como nos vêem. Constituem-se, assim, relações baseadas em uma “balança de valoração” que, mediadas pela representação de quem é valorizado ou não, forjam modos de ser calcados em um ideário mercantil.

Em um mundo onde as informações transitam com uma velocidade tal que nem sempre se torna possível acompanhá-las; em que o apelo visual se encontra por toda a parte comunicando idéias; e onde não mais se faz necessário escrever cartas, como bem lembra Frago (1990), bastando chamadas ao telefone, os motivos para o aprendizado da leitura e da

escrita não se vinculam tão somente a atividades cotidianas simples, muitas vezes feitas sem maiores problemas por sujeitos analfabetos. Dizer isso significa afirmar a necessidade de verdadeiramente escutar o outro analfabeto em seus desejos e concepções sobre os significados de alfabetizar-se e, a partir daí, construir uma proposta de ensino que vá ao encontro dos próprios sujeitos da aprendizagem e não de hipóteses formuladas no campo do ideal por “pensadores de gabinete” que não molham seu corpo com a cultura do outro.

Júlio, diferentemente do que é dito a respeito da característica não-crítica do pensamento de sujeitos analfabetos, analisa os contextos em que viveu e vive e, reportando-se à mídia televisiva, afirma que ela pode constituir-se em um importante meio de acesso ao desejo de aprender a ler e a escrever. Refere-se ao fato de que pessoas podem buscar identificações não com quem “são”, mas precisamente com quem “querem se tornar”. Um desejo que emerge, neste sentido, através de estímulos externos provocadores de incentivos ao aprender. Júlio assim se expressa:

A televisão, alguma coisa até que ela não dá tanta atenção pras pessoa, mas tem outras coisa que até ela ajuda. A senhora vê, o cara olha um curso de uma pessoa na televisão, então a pessoa pensa: “vô me virá pra pegá um estudo pra vê se mais tarde eu posso ser um artista. Hoje em dia, a gente vê nessas televisão as pessoa fazendo curso pra vê se pegam uma vaga de enfermeiro, de doutor disso e daquilo, né.

Cabe, aqui, questionar: que identificações são estas divulgadas pela mídia televisiva? Dizem respeito a uma possibilidade real de acesso de todos ao que busca vender (produtos e idéias)? O que está ausente (e ainda assim presente) nas mensagens divulgadas na televisão?

Júlio refere-se ao desejo que pode surgir no momento em que um outro idealizado é visto na tela da televisão, fazendo nascer a vontade de ser o que este outro é. O que não é problematizado, aqui, é o acesso às possibilidades divulgadas na televisão, geralmente

vinculadas a um específico contexto privilegiado em termos de capacidades de compra (poder aquisitivo) e, também, de estudo escolarizado.

Isto não desqualifica, de nenhum modo, a análise feita por Júlio, o que demonstra sua capacidade de não delimitar as possibilidades de vida ao que é oferecido pelo presente. É preciso, no entanto, ir além, assim como expressa Adorno (1995, p.79/80), para poder “desmascarar ideologias” e alertar pessoas, via ensino, “ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as, sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa dessa ordem já implica como dado”.

Percebo que a grande maioria dos diferentes argumentos utilizados para expressarem seus desejos de serem alfabetizados está relacionada com o cruzamento da fronteira entre o mundo do discurso oral e aquele do discurso escrito, como se não houvesse, conforme bem expressa Tfouni (1998, 2002), a existência de uma inter-relação entre ambos, em que elementos do discurso escrito também possam ser encontrados nos modos de comunicação essencialmente orais.

O que entra em questão, também, é a migração para formas mais valorizadas de ser, como já me referi em momento anterior. As habilidades orais, na sociedade letrada, não ganham espaço de valorização e, no quadro das hierarquias de linguagens, ficam muito abaixo da escrita e da linguagem áudio-visual, esta última bem explorada pela indústria midiática. O fato é que tais hierarquias não se referem somente a linguagens, mas sobretudo às pessoas que as utilizam. Conforme expressa Frago (1993, p.20), a sociedade alfabetizada dá as costas à valorização do pensamento das culturais orais, por ser

[...] uma sociedade que parte do suposto- errôneo e pernicioso suposto- de que a alfabetização e a cultura escrita podem organizar-se- construir-se, viver- à margem da linguagem e culturas orais ou assentar sobre o olvido e a depreciação de ambos.

Um especial momento vem-me à lembrança. Em um de nossos encontros, ao bater à porta de Olga, interrompi a escrita de uma carta que ela, pelas mãos de sua filha, estava redigindo para uma amiga que há muito não vê. Dispensando o uso do telefone, Olga quis “escrever”. Seu recurso era ditar pensamentos e sentimentos que, quem sabe, poderiam ser vestidos em palavras que mais se aproximassem daquilo que tão vividamente falava. Li alguns trechos de sua carta e não reconheci um pensamento “simples”, que muitos relacionam ao modo de pensar de sujeitos analfabetos.

Na carta, percebi a reprodução de uma oralidade perfeitamente lógica e conexa e que muito bem esclarecia a mensagem de saudade que pretendia emitir. Olga “escrevia”, buscando em sua alma as palavras adequadas para saudar a amiga e para lembrá-la de que a distância não havia enfraquecido o seu sentimento de carinho por ela. Transformava em *ditos* aquilo que era da ordem do *dizer*, buscando, porém, suas próprias palavras e não a de um sujeito alfabetizado. Não concedeu o ato de contar sua saudade a alguém que a pudesse aprisionar em palavras escritas de próprio punho. Foi ela própria quem “escreveu” o que a alma solicitava. E o fez com muita competência.

Olga gosta do diálogo e se expressa com a fluidez de quem fala daquilo que, assim como Frida Khalo, mais conhece. E não é a única. Também Júlio e Ivana expressaram com riqueza verbal seus pensamentos. Dentre muitos possíveis escolhidos como sujeitos da pesquisa, foram seus rostos (e os de outros) que se destacaram e foi à porta de suas casas que bati. Isto, por certo, produziu um sentimento de prazer pelo ato de falar. Se eu estava ali, em seus ambientes, então por que não falar sobre o que, muitas vezes, se ofusca diante das atividades do dia após dia de suas vivências?

Ainda assim, alguns sentimentos de desconforto quanto ao ato de falar eram, por vezes, expressos. Ivana, sempre um tanto quanto desconfiada a respeito de sua capacidade de se fazer compreender por mim e por Edna, disse, em nosso primeiro encontro:

Eu não sei dizê as palavra como vocês dizem. Mas a gente não pode deixa a cabeça ficá muito parada porque senão fica pior. Eu tô conversando com vocês porque vocês tão perguntando as coisas, porque eu não sei explicá bem. Se vocês viessem com um livrinho e eu soubesse lê as palavrinha pra vocês vê que eu tinha aprendido um pouquinho mais, ah, era outra coisa.

Não saber explicar bem. Eis aqui uma outra hipótese sobre o ser analfabeto, dita seguidamente pelos sujeitos desta pesquisa. Pois foi a própria Ivana quem me ensinou o que hoje sei a seu respeito. Contou-se com fluidez, *apresentou-se* e, ainda que agora eu a esteja representando em minha escrita, faço-o na tentativa máxima de aproximar-me destas apresentações.

Percebo, quando Ivana diz acreditar não estarem suas palavras sendo compreendidas, que ela não se estava referindo tão somente a uma questão de vocabulário, mas sim a um distanciamento entre os modos de comunicação das pessoas analfabetas e os daquelas que são alfabetizadas. Esse distanciamento refere-se, sobretudo, à capacidade de se fazer compreender pelo *outro*. O objetivo de Ivana era ser compreendida, muito embora utilizasse uma linguagem que acredita inferior. O meu era precisamente o de compreendê-la a partir de sua própria linguagem.

Acredita, Ivana, que suas palavras sempre chegam aos ouvidos dos outros carregadas de “analfabetismo” e dedicou o “sucesso” da entrevista a quem lhe fazia questionamentos. Eximiu-se, assim, do mérito das palavras ditas com tanto entusiasmo e “carregadas de Ivana”, uma “Ivana” que é muito mais do que qualquer rótulo possa expressar, capaz de apresentar-se a partir de si, com o *rosto nu*, para o qual qualquer tentativa de nomeação é, já, redução de seu ser. Uma “Ivana” analfabeta, sim, mas muito mais que isto.

Identificando-se como incapaz de uma comunicação eficiente, Ivana quis limitar a conversa para não correr o risco de dizer algo indevido, advertindo-me de que não gosta de falar. Apesar do “risco”, a primeira palavra foi pronunciada. E o som por ela produzido

agradou-a. Depois, vieram novas palavras, sempre seguidas de um desejo contínuo de expressar-se. Queria falar, dialogar, dizer o que sente, contar sobre sua vida. Ainda assim, não estava satisfeita, e sua exigência consigo mesma ordenava que pudesse demonstrar habilidades de leitura para que, então, sentisse que havia feito, realmente, algo importante.

Ivana queria mostrar-nos que é capaz de ler para sentir-se com mais “valor humano”. Em um outro momento, havia manifestado que, já que não aprendeu a ler e a escrever, então deveria ficar em casa, “esconder-se” e limitar, assim, suas atividades sociais.

Sempre entoando as palavras de modo enfático, Ivana conta o quão importante seria aprender a ler e a escrever. Não faz demasiadas referências a atividades práticas vinculadas à leitura e à escrita, como a exemplo de outros sujeitos da investigação. O que mais vem à tona em sua fala e ação, é o desejo de poder apropriar-se do código escrito e ganhar o mundo, dessa vez com olhos de leitora. “*A Eni lê bastante. Ela lê. Ela pega o livro e lê. Eu gosto e fico me lambendo*”, diz em relação à irmã. Ivana quer “se lambar” na degustação de palavras escritas. Saboreá-las. Acredita que ambas, a leitura e a escrita, fazem “falta” mas, diante dos tantos desafios que seus aprendizados insinuam, diz: “*se eu aprendê a lê mesmo, já dou Graças a Deus. Escrevê já nem faço muita questão*”.

Nos encontros com os sujeitos da pesquisa, sempre a habilidade da leitura era citada com maior ênfase. Poucas vezes, referiram-se a habilidade da escrita, salvo nos momentos em que aludiam à busca por melhores empregos. Ainda assim, falavam que era preciso “saber” para ter a oportunidade de um trabalho mais vantajoso em termos financeiros. As únicas a referirem-se diretamente à produção escrita foram Ivana, quando disse da possibilidade de escrever bilhetes anunciadores de suas ausências, e Catarina, tratando da elaboração de livros de receita. De um modo geral, o aprendizado da leitura é mais valorizado, tendo em vista o modo como os sujeitos da pesquisa interagem nos contextos sociais em que vivem.

Olga também destacou, em sua fala, o desejo de ler livros que, tantas vezes, passaram por suas mãos quando sentava à mesa de sessões de estudo da doutrina espírita.

Eu gostaria de aprendê a lê, porque eu tenho muita vontade de ler livros e tudo que eu sei foi na prática que eu aprendi, na mente, guardando na mente, na cabeça, como se diz. Eu gostaria que não existisse nenhuma pessoa analfabeta porque me tem feito muito falta a leitura.

Em se referindo às possibilidades de um maior crescimento econômico vinculado ao ato de alfabetizar-se, também ela expressou que o “saber” poderia tê-la lançado no hall dos “privilegiados”. Hoje, abalada por doenças do corpo que, apesar da gravidade, não deixam esconder seu sempre acolhedor sorriso, Olga disse que poderia ter tido um emprego melhor, mesmo salientando que jamais se arrependeu de ser agricultora.

O que Olga diz divide-se entre o reconhecimento da importância da alfabetização e os perigos que a espreitam. Ao mesmo tempo em que reconhece que o estudo escolarizado pode ser oportunidade de acesso a um pensamento mais consciente a respeito de si e que “*só o estudo leva as pessoa a se melhorá*”, expressa que sua capacidade de amar o próximo é justamente derivada do fato de ser analfabeta. “*Como eu não sei lê, eu aprendi a amá e a criá os filho dos outro*”, disse Olga.

A idéia de que o estudo escolarizado é capaz de corromper não é algo recente e aparece no imaginário de pessoas com quem conversei em 2001. Foi principalmente do líder religioso católico da época e coordenador local do MOVA que escutei que as pessoas analfabetas são, geralmente, de maior confiança. Dizer isso implica salientar a idéia de que a alfabetização, via de acesso ao mundo dos alfabetizados, onde a desonestidade é também presença marcante, pode ser um risco de corromper este estado de pureza d’alma.

Olga utiliza-se desta lógica de pensamento para contar de sua capacidade de amor ao próximo, deixando de vinculá-la aos seus próprios trajetos de vida. Argumenta ela que, como

não frequentou os bancos escolares, pôde envolver-se mais com o cuidado de outras pessoas.

Abdicar de si, neste sentido, é privar-se, também, do aprendizado da leitura e da escrita.

Reclama do fato de tantas pessoas alfabetizadas não explorarem as habilidades aprendidas na escola para contribuir com o crescimento do outro e exemplifica sua fala, fazendo alusão aos políticos que utilizam os meios de comunicação para pronunciarem palavras vãs. Assim se expressa:

A maior escola do mundo é a vida. O diploma é um atestado de óbito (risos)[...] Esses político podre que existe por aí, isso dá revolta pra quem é pobre, analfabeto mesmo, como eu sou. Me revolta isso, de vê eles iram pruma televisão, tê tanto estudo prometerem tanta coisa e depois não fazerem nada. Então prefiro sê analfabeta como eu sô. Se eu soubesse lê e fosse política, eu me envergonharia.

Assim como Olga, também Davi aponta aspectos negativos vinculados à escolarização. Refere-se, porém, à distância a que algumas pessoas se colocam por se acharem “superiores” ao outro justamente por terem frequentado os bancos escolares. “*Têm uns com estudo que o cara não pode nem chegá perto. Às vezes eu fico brabo*”, diz ele.

Este é o único aspecto, no entanto, em que suas falas se aproximam. Davi cita justamente o exemplo dado por Olga para expressar algo que vai de encontro ao pensamento dela no que se refere aos políticos. Busca, então, uma identificação com o Presidente Lula dizendo que, mesmo não sendo uma pessoa de “estudo”, faz um bom trabalho.

O Fernando Henrique dizia na rádio: esse aí, se ganhá, ele vai comer pela mão dos outros, coitado, não sabe nada, é um analfabeto. Vamo fala a verdade, não foi muito ruim. Uma vez um cara disse: olha, doutor votá em doutor, pra dize que burro pode vota no Lula mesmo (ri). Mas ele é inteligente. Ele pode dizê que é boa coisa, ele sabe, moça (Davi).

Ao dizer que “Lula é uma boa coisa”, mesmo já tendo sido considerado, segundo o que falou, como um “analfabeto”, Davi admite que ele também poderia ser “boa coisa”, uma vez

que soubesse pelo menos ler e escrever. Diz que é “*uma grande coisa se o cara soubé ler, porque ele até que prá política serve*”. Sua fala é uma referência à “serventia” que um sujeito alfabetizado tem e, como seu contraponto, aquela que o sujeito analfabeto não tem: não “serve” para a política. Davi referiu-se a sujeitos analfabetos como pessoas “sem rosto”, no sentido dado por Skliar (2003), que ganham “face e nome”, quando podem ser identificados como “servindo” para alguma “coisa”.

Admite, porém, que não basta apenas ser alfabetizado para que se possa engajar em uma vida política mais dinâmica e lembra o fato de alguns possíveis candidatos à vereança nortense não terem sido aprovados em teste que exigia habilidades simples de leitura e escrita.

A juíza chamou o cara prá fazê uma provinha. Tinha que escrevê “gato”, “cachorro”. Aquelas provinha do primeiro ano, segundo ano. Ah, e teve muita gente que passou o tempo e não fizeram a prova. Aí não puderam concorrer.

Davi sempre esteve envolvido em questões de política partidária em São José do Norte e isso contribuiu para que desenvolvesse um discurso em que busca sempre fazer conexões entre saber e possibilidades de crescimento pessoal. Concentra sua tarefa em distribuição de panfletos e em propaganda oral de candidatos que possam lhe oferecer algum benefício em termos de trabalho, o que não implica que sua posição partidária seja baseada somente nisto. Seus argumentos demonstram que acompanha o processo eleitoral, justificando por que votar em determinado candidato e não noutro dentro da multidão de candidatos a cargos políticos no Brasil.

Oliveira (2004, p.158) relaciona o envolvimento em atividades políticas como possibilitador de transformações cognitivas. Seu discurso é elaborado a partir de estudos que consideram a relação entre cultura e determinados modos de pensamento, em especial no que se refere ao que chamou de “grupos pouco letrados”. As limitações destes estudos, apontadas pela própria autora e discutidas no capítulo anterior, não impedem que sejam construídos

“gráficos” que demonstram, de um lado, as habilidades tipicamente letradas e, de outro, as tipicamente relacionadas a pessoas analfabetas. Em se referindo às atividades de envolvimento político, a autora diz que:

Este tipo de atividade, por envolver o engajamento do indivíduo em projetos coletivos que transcendem os dados da experiência concreta individual, favorece o desenvolvimento de uma perspectiva metacognitiva, isto é, que se debruça sobre o real como objeto de reflexão e não apenas ação. A relação intensa do sujeito com algum tipo de utopia parece promover seu desenraizamento dos dados contextuais do momento e do espaço presente.

Acredito que o argumento de Oliveira vem ao encontro do que observo em relação a Davi, em se referindo à capacidade de pensar em assuntos que ultrapassam as situações concretas de sua vivência. Utilizo, então, tal argumento, embora não me dedique ao estudo dos modos como as habilidades de leitura e escrita *poderiam* influenciar formas de pensamento ditas abstratas.

Davi expressa que “ainda vai aprender a ler e a escrever” para poder tirar a carteira de motorista, ampliar suas possibilidades de emprego e, quem sabe, ser “presenteado” com um cargo mais elevado na Igreja Adventista da qual faz parte. Disse, após muito me perguntar sobre minhas atividades escolares, que tem “admiração” por quem se dedica aos estudos e ainda acrescentou: “*É coisa bonita, hoje em dia no mundo, tê uma pessoa com estudo*”.

Foi este um discurso que Davi já havia proferido quando, em 2001, conversamos. “*Se Deus quisé, ainda vê aprendê*”, dizia-me ele. Hoje, questionado a respeito desta fala, não se omitiu para dizer que lhe “faltou vontade” e completou:

Vontade não, é tirá o tempo. Agora, guria, prá tudo faz falta, ainda mais prá pessoa que freqüenta aquela religião, né? Eu podia sê ancião. Eu hoje, eu sou diácono. Diácono da igreja não precisa sabê nada, só cuidá da porta.

No trânsito por entre desejos de aprenderem a ler e a escrever, hipóteses sobre o que é ser um sujeito alfabetizado e, também, justificativas relativas ao não retorno às classes de alfabetização²⁶, os sujeitos da pesquisa vão falando mais a respeito de si e deixando evidentes idéias construídas também a partir de um discurso fragmentador que expressa o ser analfabeto como uma oposição ao ser alfabetizado.

Assim, quem é alfabetizado é capaz de, segundo os sujeitos desta pesquisa, ter um emprego melhor, ajudar os filhos nos deveres escolares, saber o nome das mercadorias que compra no supermercado, ler os livros desejados e ter mais “noção das coisas”. O contato que tive com estas pessoas permite respaldar o argumento de que não se encerram aí suas expectativas. Dizem respeito a muito mais, caminhando ao encontro de um reconhecimento de si em uma sociedade letrada como a nossa, onde não mais precisem apresentar-se como analfabetos ao mostrar a carteira de identidade e, assim, serem incluídos neste mundo de letras. Ou seja, “serem”, para o mundo, alguém.

Querem ser para além do “analfabetismo” e, ainda que não saibam ler e escrever, poder ser reconhecidos também por aquilo que sabem.

Catarina contou-me a respeito de suas “invejadas” habilidades culinárias. Cozinheira de “mão cheia”, como se diz no dito popular, gosta de fazer um quitute ou outro, principalmente cocadas, e reconhece que seu “segredo” de bem cozinhar não está escrito em nenhuma receita. Orgulha-se do fato de que, embora ensine a muitos como fazer cocadas “molhadinhas”, ninguém consegue aprender o que somente ela é capaz de reproduzir. São gostos apurados pela sensibilidade, já que não prova os doces que faz. A diabetes já a privou de levá-los à boca à procura de uma melhor dose de açúcar.

O termo alfabetismo, como expressa Oliveira (1998, p.1), raramente (senão nunca) é utilizado para referir-se a atividades do cotidiano como, por exemplo, “alfabetismo culinário”

²⁶ Este aspecto será melhor trabalhado na categoria que se segue.

e “alfabetismo de jardinagem”. Estas atividades são reconhecidas pelos usos da linguagem, do modo como se fala, quando por exemplo, dizemos que determinada pessoa é “boa cozinheira”. A partir disto, a autora infere o fato de que “o alfabetismo é um conceito vinculado a alguns domínios de nossas atividades sócio-mentais”. O que Catarina tanto enfatiza como uma habilidade sua, a culinária, é tão somente algo reconhecido em sua superficialidade, uma vez que se refere a uma atividade cotidiana, tida como não intelectualizada.

Catarina diz que o sucesso de suas receitas é derivado de tentativas diversas, buscando sempre aperfeiçoar o que está cozinhando e salienta que, se soubesse ler e escrever, não precisaria usar tanto a “cabeça”. Diz ela:

Não sabê lê, pra tudo tem usá cabeça, e pode esquecerê. Sabê lê não, a receita tá aqui. Vai num livro, num caderno e eu vejo o que tá fartando. Como eu não sei lê tem que pensá o que que tá fartando. A minha guria mesmo, ela faz bolo, faz tudo, ela tem o caderno.

O uso da memória é citado pelos sujeitos da investigação ao referirem-se a algumas situações do cotidiano. No caso de Catarina, diz que memoriza os ingredientes devido a ter a experiência de fazer, várias vezes, o mesmo alimento.

Estudos realizados por Vygotsky (1984) fazem uma distinção entre dois tipos de memória: a não mediada e a mediada. A primeira surge como “conseqüência de influência direta dos estímulos externos sobre os indivíduos” e a segunda implica a utilização de signos como auxiliares da lembrança (OLIVEIRA, 1995, p.77), tal como dona Alzira fazia ao atar barbantes com nós em diferentes copos.

Catarina não se refere à utilização de nenhum elemento mediador que a auxilie na lembrança da quantidade deste ou daquele ingrediente que deve acrescentar para reproduzir o paladar ideal. Observando-a fazer a “famosa cocada”, percebi que “marca o tempo” por meio da realização de uma ou outra atividade doméstica. Seguidamente, vai à panela para verificar como está o processo de cozimento e mexer os ingredientes para que não grudem no fundo da

panela. Sabe que, para aprontar a cocada, é preciso algum tempo, o suficiente para realizar atividades como lavar roupa e arrumar a casa.

O objetivo deste trabalho, como já expressei em momento anterior, não é deter a atenção em aspectos cognitivos ligados à alfabetização e ao analfabetismo. Não nego, porém, a importância das discussões mais pontuais a este respeito, eximindo-me delas apenas por uma questão de opção investigativa. É por este motivo que me refiro apenas de modo breve à questão da memória.

Poder esquecer é uma das vantagens do “ser alfabetizada” citada pelos sujeitos da pesquisa. Lembrar e escrever para, então, esquecer.

Não cessam aí as justificativas para o aprendizado da leitura e da escrita. Encontro, na fala de Júlio, a idéia de que teria uma maior “noção das coisas”, caso fosse alfabetizado. Com um discurso sempre muito consciente a respeito de si e dos contextos em que esteve e está, Júlio admite que a alfabetização pressupõe mudanças pessoais, embora não deixe evidente o sentido de “ter mais noção das coisas”. Assim se expressa:

A pessoa fica com mais noção das coisa. Sabendo lê mais um pouquinho já muda (silêncio). Tá certo que não vai mudá muito, muito, mas alguma coisa sempre muda mais um pouquinho. Eu acho que melhora um pouco. Tem que melhorá.

Remeto-me, aqui, ao dito por Galtung (1976), ao problematizar o alfabetismo em suas possibilidades de mudar ou não a vida de indivíduos e erguer, assim, comunidades e países a patamares mais elevados em termos econômicos. O autor, indo na mesma direção de Graff (1990), defende a idéia de que somente é possível compreender apropriadamente o alfabetismo, quando vinculado a contextos particulares, analisando-se, assim, as funções a que servem. Tais funções não são generalizadas para uma totalidade constituída por diferentes contextos e, por isso mesmo, diferentes modos de entender o alfabetismo e seus objetivos.

Galtung (1976, p.93) assim se expressa:

Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado?
Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as idéias em ação, individual ou coletivamente- então o mundo mudaria.

Júlio disse que, “sabendo ler mais um pouquinho”, já mudariam algumas coisas em sua vida. Parou de falar, então, e produziu um breve silêncio, demonstrando que estava a pensar sobre o que havia dito. Completou: “*não vai mudá muito, muito, mas alguma coisa sempre muda*”. Isto porque não se trata de apenas aprender a ler e a escrever, mas, como tão bem preconizou Paulo Freire (1986, 1987), de se apropriar reflexivamente daquilo que está sendo lido. Trata-se de uma leitura do mundo, leitura crítica, carregada de contextos que remetem para a vidas, vidas que expressam histórias, histórias que contam mundos particulares dentro de um mundo de relações humanas, mundos que interagem entre si. Passear por entre mundos de letras. Lê-las, “degustar” seus significados como se fossem aquele doce gostoso feito por Catarina. Utilizar seus próprios olhos para ler o que bem desejar. E desejar sempre mais. Escolher o que escrever, porque é útil para isto ou para aquilo ou, simplesmente, porque quer escrever. Escrever-se. Ser autor de simples letras. Fazer, de um amontoado de signos, palavras com sentidos, cores, movimentos, cheiros.

São estas palavras que busquei para caracterizar o tanto de desejo em aprender a ler e a escrever expresso pelos sujeitos desta investigação. Longe de querer demonstrar uma visão romântica de suas falas e ações, busco, na vastidão do mundo escrito, palavras que melhor possam expressar seus sentimentos. Não tenho a garantia nem de encontrá-las, nem tampouco de escrever o que foi realmente dito. Na corda bamba da compreensão do *outro*, oscilo entre a acolhida de suas palavras e meu próprio olhar interpretativo. Suas falas e ações, porém, auxiliam-me, e assim juntos vamos escrevendo-nos.

**DOS LABIRINTOS DO NÃO-APRENDER
ÀS TRILHAS DO CONHECER**

“Hoje em dia ajudam muito. Tem gente que tem criança na pobreza: é roupa, é cobertor. Ajuda muito essas coisa aí, mas não é essa a solução: tem que tê trabalho, colégio bem organizado que ensine os mais rico, os mais pobre. Todos precisam de aprendê”.

Ivana

Diário de campo aberto a minha frente, vou novamente percorrendo trajetos constituídos com os sujeitos desta investigação. “Revejo” seus jeitos sutis para expressar algo que a voz tentou esconder. Observo de novo seus modos de falar, de relacionarem-se com outras pessoas e percebo, aí, o tanto de espontaneidade retida em nome de um certo constrangimento e receio de dizer alguma palavra “errada” na frente da *pesquisadora*. Isso poderia significar “vergonha”; afinal, por vezes me pareciam ver como se eu estivesse no “alto do conhecimento escolar”, “poderosa”, “capaz de julgar muito mais que observar”.

Transporto-me, novamente, aos espaços e tempos em que conversávamos em ambientes tão carregados de significados para cada um dos sujeitos. Diário aberto em mãos, revivo àqueles momentos em que falas, por vezes seguras, transformavam-se em palavras titubeantes, em que sentimentos de insegurança quanto ao que dizer faziam com que a voz ficasse um tanto quanto presa e, assim, retardasse o pronunciamento do verbo.

Relendo as palavras registradas em meu diário de campo, tantas vezes solicitadas na escrita deste trabalho de tese, ainda que não textualmente, encontro olhos e olhares, vejo faces e busco remeter-me a *rostos*. Escuto falas, sinto movimentos. Recordo, em especial, daquele momento em que Ivana, ao despedir-se, trouxe-me para perto de seu peito e de seu rosto e ofereceu-me seu abraço. Suas palavras vêm-me à mente: “Desculpa por eu ser analfabeta”.

Ivana não se estava referindo, a meu ver, propriamente ao fato de não saber ler e escrever, mas a todas aquelas idéias que acompanham a palavra analfabeto, qualificando-o como sujeito inferior, inculto, ignorante, incapaz de formular pensamentos complexos. Desculpou-se diante da desconhecida escolarizada, aquela que, de acordo com este mesmo discurso estigmatizante, é considerada superior, culta, consciente, capaz de formular abstrações.

Em momentos anteriores, tratei de questões ligadas a este sentimento de inferioridade que, de um modo geral, estão vinculadas às formas como os sujeitos da pesquisa identificam-se com a representação do analfabeto enquanto indivíduos de “limitações”, “contrapontos” de pessoas alfabetizadas. O analfabetismo é mais uma identidade que compõe seu ser e que estipula os territórios sociais em que são “autorizadas” a transitar. Conforme expressam Duschatzky e Skliar (2001, p.122),

A tradução e representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismo, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade. Não obstante, estas formas não são neutras nem opacas e geram conseqüências na vida cotidiana desses outros.

Que conseqüências seriam estas na vida de sujeitos analfabetos? Até que ponto representações estigmatizantes exercem influencia sobre as formas como pensam a si mesmos? Qual o impacto de tais representações para os sujeitos analfabetos que buscam as classes de alfabetização esperando ser acolhidos no seu desejo de aprenderem a ler e a escrever? O que dizem, estes sujeitos, a respeito da sua própria aprendizagem? Que hipóteses constroem sobre o “não-alfabetizarem-se”?

Busco tratar, aqui, de duas questões emergentes da fala dos sujeitos desta pesquisa. A primeira diz respeito às hipóteses que constroem a respeito da não-aprendizagem, pretendendo deixar evidentes falas e ações dos participantes da investigação em se referindo a tentativas

(ou não) de aprender a ler e a escrever. A segunda traz à discussão a tão repetida frase: “sou analfabeto, mas...”, onde seus saberes ganhavam ênfase ao pronunciarem conhecimentos que têm e coisas que sabem fazer, orgulhando-se de si e possibilitando *apresentarem-se*.

A conjugação do verbo não-aprender

O verbo aprender, parece ter ganhado uma nova forma de existir de acordo com os participantes desta pesquisa. Foi negativado em seu sentido para que pudesse expressar, assim, experiências de fracasso, na tentativa de fazer com que palavras escritas pudessem ganhar sentidos e não mais serem vistas apenas como um amontoado de letras.

Entre o desejo de ser alfabetizado e o aprendizado da leitura e da escrita, impõe-se uma longa distância que ganha nomes nas falas dos participantes desta pesquisa. Às vezes, são nomeações sem nomes, onde dúvidas sobre por que não conseguir aprender a ler e escrever são expressas tantas e tantas vezes. Outras vezes, recebem nomes vinculados a um ou outro problema físico: são os olhos que não dão conta da visão das coisas materiais do mundo; é aquele “remédio forte” que prejudica a “cabeça”. O dito por Ivana bem exemplifica que vem sendo expresso:

Não sei porque eu não aprendo. Não tô sabendo porque. Não sei mesmo. Até vitamina pra cabeça eu tomo, porque eu tenho problema. É falta de visão mesmo [...] Não se chama de burro, mas é burriedade mesmo, senão teria tempo de aprendê. Agora mesmo quem não sabe é eu mesmo. A Linda sabe um pouquinho. É eu que não sei. Eu tenho um problema comigo: eu fiquei com pouca visão dessa vista aqui.

Mesmo diante de tantas dúvidas, Ivana refere-se a duas diferentes hipóteses sobre o *não-aprender*: “falta de visão”, no sentido de inteligência limitada, “burridade” e “pouca visão”, no sentido de não enxergar bem. Não poucas vezes, Ivana falou-me do “misterioso” fato de não aprender, encontrando respostas para tal mistério ao olhar para si e ver uma pessoa “burra” e de “visão limitada”, no sentido real e também figurado. Ao seu redor, vê sujeitos capazes de aprender e frustra-se por ser a única, conforme suas palavras, que não sabe ler e escrever. Por isso, percebe-se isolada e diferente.

O que ganha nome de “diferente” para caracterizar o dito por Ivana é justamente a distância entre a sua identidade analfabeta e a do outro alfabetizado. É uma diferença sustentada pela exclusão que posiciona Ivana de um lado e sua irmã Linda, por exemplo, de outro. (Woodward 2000a). Morando no lado de lá do que ela própria considera ideal, sente-se colocada, e é por ela própria posicionada, em um lugar de desprivilégio.

Ivana não é a única a adjetivar-se de modo a desmerecer-se. Também Catarina considerou-se burra por nunca ter aprendido a ler e a escrever, afirmando que esta é uma idéia da sua “cabeça” e que não a escutou de ninguém.

O que Catarina toma como “idéia sua” é, já, uma representação social do analfabeto e diz respeito a uma construção discursiva calcada na idéia de oposições binárias em que sujeitos alfabetizados são considerados superiores em diversos aspectos. Neste sentido, é uma idéia que não precisa, necessariamente, ser verbalizada para ser captada enquanto mensagem, pois é divulgada por outras linguagens como, por exemplo, a televisiva. Em se tratando de uma sociedade letrada como a nossa, a noção de “sujeito inferior” recai, conseqüentemente, sobre pessoas com nenhum ou limitado nível de escolarização.

Contrapondo-se à opinião da esposa e, também, à própria representação do analfabeto como sujeito acrítico, Júlio expressa que a pessoa analfabeta tem conhecimentos, sim. Ainda que tais conhecimentos não sejam valorizados em um mundo onde símbolos escritos

representam status social, Júlio não aceita o rótulo de inferior. “*Ela diz que é burra porque não sabe ler, mas sabe fazer outras coisas*”, disse ele.

Os discursos de Júlio e de Catarina (aqui, incluo também o de Ivana) referem-se a olhares diferentes a respeito de si. Suas falas correspondem, neste sentido, a apresentações ou a representações de como são ditos socialmente? Ao dizer que são “burras”, Catarina e Ivana apresentam-se ou reproduzem um discurso de desqualificação dos sujeitos analfabetos?

Buscando respaldo na filosofia levinasiana para a compreensão destas questões, é possível fazer algumas inferências. Se o *outro* apresenta-se por meio de suas próprias palavras, pressupor que tais palavras são “errôneas” é, então, partir da idéia de que este *outro* já é por mim conhecido, criando-se uma categoria de certo/errado. No momento em que o nomeio como “já conhecido”, a necessidade de conhecê-lo passa a ser inexistente e, assim, a acolhida ética deste outro se torna discurso vazio.

Também entra em questão, de acordo com Souza (2003, p.18), a impossibilidade de determinar quem o outro “é”, sendo possível “apenas dizer o que eu consigo captar dele, dele perceber e classificar”. O autor esclarece ainda que:

A rigor, a única coisa que posso ousar dizer a respeito deste Outro é determinado justamente por ele: que ele é de outro modo- *outramente*- que eu, ou seja, que entre nós uma verdadeira e irreduzível diferença tem lugar.

Sendo o próprio *outro* quem determina o que eu posso dizer a seu respeito, no momento em que Ivana e Catarina dizem-se “burras”, estariam concedendo uma autorização para que também outras pessoas a pensassem desta forma?

O *rostro*, em Levinas (1980), não solicita mediação alguma para que possa comunicar-se. Ele é, em si, linguagem. Quando Ivana e Catarina apresentam-se na dimensão do *rostro*, estão para além de qualquer forma de representação que as nomeiem com este ou aquele rótulo. O fato de elas terem reproduzido, como idéias próprias, representações sobre si

que as desqualificam enquanto pessoas, pode levar o *mesmo* a pensar sobre “o que foi feito ao próximo”²⁷.

O que Ivana e Catarina pronunciam ao dizerem-se “burras”, neste sentido, solicita-me pensar a respeito de minha responsabilidade para com elas. Responsabilidade ética. “Não matarás”, disse Levinas, utilizando-se de categorias do Velho Testamento. Um matar que é ético e não físico. Ao criar fatores de possibilidade sociais que façam com que sujeitos analfabetos pensem-se como inferiores, estamos, já, cometendo “assassínio”. Ivana e Catarina estão para além de modos ideológicos de pensá-las e por meio dos quais, elas próprias pensam a si.

Cabe esclarecer, aqui, que Levinas, por meio da filosofia da *alteridade radical*, não se propõe pensar a relação do *outro* consigo mesmo nem deste *outro* “comigo”. O modo como se relaciona “comigo” é uma problemática que deve ser resolvida pelo próprio *outro*. O que Levinas propõe é o pensar sobre a *relação que eu tenho com este outro* que a mim se apresenta.

Utilizo categorias levinasianas para elaborar um breve ensaio sobre o modo como o próprio *outro* ruma para o encontro de sua alteridade, deixando claro, porém, que tal ensaio não diz respeito ao teorizado por Levinas. São ousadias minhas, enquanto autora deste trabalho que ora escrevo. São reflexões que repousam sobre o intuito de pensar esta tensão entre representação e alteridade a que me referi anteriormente.

Continuando o diálogo com os sujeitos desta pesquisa e remontando novamente aos nossos encontros, “escuto” e aprendo mais a respeito de suas hipóteses sobre o *não-aprender*. Percebo que, ao esgotarem-se algumas hipóteses que os localizam enquanto sujeitos inferiores e de poucas capacidades intelectuais para aprender a ler e a escrever, passam a referir-se, então, a problemas de saúde como principais causas do *não-aprendizado*. Parece que, assim,

²⁷ As palavras citadas são do professor Pergentino Pivatto em discussões sobre a temática.

colocam um “ponto final” no diálogo. Se existe um problema de saúde qualquer que influencia e, mais que isso, determina o *não-aprender*, então, para que tentar se alfabetizar?

A fala de Joaquim bem expressa o que vem sendo dito:

Eu fui pro colégio, mas o negócio é que eu enxergava pouco. Meu pai batalhou pra mim aprendê, mas... Tinha vontade [...] Agora não adianta mais. Eu sô muito doente do bronquite. Eu pra mim não adianta entrá na aula que eu enxergo pouco. Meu grau é 18 por 19. Enxergá eu enxergo, mas enxergo pouco eu.

Buscando hipóteses que justifiquem tentativas fracassadas de aprender a ler e a escrever, Joaquim lança mão de dois argumentos relacionados com sua saúde física, sem deixar evidente em que medida tais aspectos teriam influência em seu *não-aprender*.

Joaquim lida com serviço no campo e é ele, juntamente com sua esposa, quem cuida da bela horta nos fundos de sua casa. Não demonstra sentir dificuldade em discriminar sementes, apesar de seu problema de visão o que, em si, deixa evidente que a justificativa de Joaquim esbarra no limite daquilo que ele próprio faz como atividade diária. Ao ser questionado sobre o quão influente seriam estes problemas, Joaquim reconsidera dizendo: “... bronquite atrapalha... não é... é que essa idade que eu tô, não aprendi quando eu era novo, agora não”. Encerra seu argumento, então, dizendo-se velho para aprender.

Também outros sujeitos da pesquisa remeteram-se a problemas de saúde como justificadores da *não-aprendizagem*. Excetua-se, aqui, somente o expresso por Júlio que, em muitos aspectos, desvia-se do discurso dito pela maioria. Indo na contramão de muitas das idéias citadas pelos demais participante, Júlio apresenta-se de modo a negar certos mitos em se referindo a aprendizagem.

O citado por Ivana na fala abaixo é exemplo de um freqüente mito em relação ao não-aprender, referindo-se a problemas de saúde como determinantes de fracassos:

Nossa, menina, seria bom aprendê. É muito do bom a gente sabê. Tem dias que eu olho e eu sei bastante palavras e os nomes. Mas tem outros dia que não. Vira e vira mesmo. É que tenho pouca visão desta vista aqui.

Assim como Ivana, também Catarina, Davi e Olga contam a respeito de limitações físicas que os “impossibilitaram” de ter um rendimento mais eficiente na aprendizagem escolar, seja quando na infância, conforme expressou Davi, seja quando em classes de estudo em programas de alfabetização de adultos. “*Esse meus poblema de saúde me dificulta muito, me atinge muito a cabeça*”, disse Olga, indo na mesma direção do argumento também utilizado por Ivana.

As hipóteses a respeito do *não-aprender* ditas pelos sujeitos da pesquisa, encontram-se em diversos pontos, mostrando pensamentos que dizem respeito a mitos populares em relação à aprendizagem. Além do determinismo de limitações físicas, eles também se referem à idéia de que existe uma idade para o aprender e, por consequência, uma idade em que não mais se aprende. Em se referindo a este aspecto, Júlio foi o único a desfazer a idéia de que, diante de sua idade, estaria sentenciado a não conseguir alfabetizar-se. Diz ele que

Tem pessoas que pode ir pro colégio e aprendê igual quando nós era criança. Até melhor. Aí a pessoa que já é o adulto já vai pra ali prestando mais atenção, talvez já não tenha outras pessoa pra puxá um assunto, pra fazê uma brincadeira.

Júlio contraria a lógica de que, para aprender, é preciso “começar de criança”, como expressou Ivana. Seu pensamento, porém, torna-se solitário diante de tantas vozes que se unem para falar das mesmas dificuldades e demonstrarem “certezas” muito próximas: aprender não foi verbo conjugado no passado e não o será no presente. A respeito disso, Ivana expressa:

Só falta aprendê a lê e a escrevê (sorrindo). Mas agora eu já tô velha, acho nem vou aprendê mais. Diz que não

tem idade, mas tem sim. Eu vô pro colégio e não aprendo! Ah, eu tô muito velhinha! É muito difícil aprender a lê. Pras criança de hoje em dia não é. Tão pequenininho aí e sabem que dá gosto. Elas lêem bem explicado que é uma maravilha do mundo!

Ivana percebe-se sabedora de muitos outros conhecimentos. Apresenta-se, assim, para além de modos que minimizam o sujeito analfabeto em seus saberes, como se fossem sujeitos de uma cultura e uma história ausentes. Em um movimento em que, ora aproxima-se de formas mais valorizadas de perceber-se, ora delas se afasta, Ivana insiste na idéia de que já está velha demais para aprender. Diante de um desafio que considera “muito difícil”, é preciso apelar para possibilidades que, na concepção de Ivana, somente pessoas jovens têm. Tendo descoberto o “mistério” porque não aprende, não existe mais o que se possa fazer. Juventude ausente é sentença, assim, de fracasso escolar na opinião de muitos.

Ivana aponta muitos caminhos que possam contribuir com explicações sobre o fracasso em classes de alfabetização. Transita por hipóteses ligadas ao físico e à pouca inteligência. Fala de sua “velhice”. Repete o quão difícil é aprender. Mas não cessa por aí. Uma hipótese parece ser convidativa para que outra também se manifeste e, assim, componha um “quadro” explicativo que a possibilite não somente falar, mas, sobretudo, compreender aquilo que está pronunciando. É neste ato dinâmico de falar-se que Ivana chega a outras hipóteses: sua demasiada exigência consigo mesma e o fato de que “não consegue ficar parada”. Em suas palavras:

Diz as guria que eu já não aprendi porque eu tô sempre dizendo que eu não aprendo [...] Vontade de aprendê eu tenho mesmo, agora não sei se é por causa desses problema na cabeça... Tem uma coisa, eu não posso me inquietá.

Evocando dois novos elementos que se apresentam aqui como também hipóteses sobre o *não-aprender*, Ivana lembra que suas amigas a reconhecem como um tanto

“pessimista”. Observando as ações e falas de Ivana, percebo que se esforça para não “falhar” em nenhuma atividade de sua responsabilidade. Se é para arrumar a casa, por exemplo, investe energias para que seja uma bela arrumação e que seu trabalho ganhe visibilidade. Deixa os móveis “brilhando” e o cheiro de “limpeza” anuncia o trabalho recém concluído.

O que busca como materialização de seus esforços, quando em sala de aula, é justamente poder ler um livro ou escrever um bilhete, por exemplo. Incomoda-se, porém, com o fato de não aprender e não conseguir, assim, deixar evidentes os resultados de seus investimentos.

Dos sujeitos desta investigação, Júlio foi o único a dizer-se como capaz de aprender, não unindo sua fala, assim, às dos demais participantes. Declara-se um analfabeto de conhecimentos, e não qualquer analfabeto, valorizando não somente aquilo que sabe, mas, sobretudo, suas possibilidades de aprender mais. Afirma ele:

Se eu entrasse pra aula de alfabetização, eu acho que eu era uma pessoa que se eu frequentasse, não falhasse, acho que com um ano, mais ou menos, eu aprendia muita coisa. Eu conheço muita letra, mas tem alguma que eu faço confusão

O importante a ser aprendido é, de acordo com Júlio, habilidades de leitura, escrita e matemática que contribuam para mudar algo, embora não muito, na vida do sujeito antes analfabeto. “*O cara aprendendo a fazê o nome e algumas conta e aprendendo a lê já adianta muito, pra quem que nem o cara tá agora*”. O próprio Júlio disse nunca ter “precisado” da leitura e da escrita para poder dar conta de suas atividades diárias.

Não colocando em dúvida sua capacidade de aprender, Júlio também constrói argumentos que justificam um passado de ausências baseado em análises de contextos particulares e gerais de sua vida. Lembra que o trabalho braçal acabava por insinuar uma cultura da não valorização de atividades ditas intelectualizadas. Critica, põe em sua voz um tom de segurança de quem tem certeza daquilo que fala e, embalado por este sentimento, diz

que não aprendeu em seus tempos de criança, também, por não encontrar, na escola, um espaço onde pudesse sentir-se acolhido. “*Se a senhora sabia um pouquinho melhor do que eu, tava na segunda ou terceira série, aí a senhora vinha e me ensinava*”, disse ele.

Compreende ele que o ensino ficava a cargo dos alunos a quem chamou “mais sabidos”, já que as classes escolares seriadas agrupavam estudantes de diferentes níveis escolares. Como se manifestou em um outro momento, “*era tudo a reveria*”. Disse-me que foi justamente por isso que o tempo de estar na escola foi breve e sem maiores aprendizados em termos de leitura e escrita. O que mais aprendeu foram os sentidos de exclusão e, por certo, de seriação. A divisão da classe, na sua perspectiva, entre pessoas “sabidas” e “não sabidas” fizera-o perceber que estava no grupo dos que precisavam do acompanhamento de colegas mais inteligentes para que pudesse aprender.

Certamente, seriam auxílios produtivos, se analisados sob o ponto de vista da construção do conhecimento via inter-relações. O postulado por Vygotsky (1984) a respeito do que chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) traz importantes contribuições para que seja compreendido o papel de tal interação nos processos de aprender e de ensinar. Além disso, possibilita uma compreensão de sujeito da aprendizagem, como nem essencialmente passivo nem, tampouco, essencialmente ativo (VYGOTSKY, 1993).

Sendo a Zona de Desenvolvimento Proximal caracterizada, de acordo com Vygotsky (1984), por funções ainda não amadurecidas, mas que estão em processo de maturação, ela encontra-se entre a Zona de Desenvolvimento Real, denominada pelo que o sujeito é capaz de fazer sozinho, e a Zona de Desenvolvimento Potencial, que considera o que o sujeito faz por meio de processos de mediação.

Tomando por base estas idéias, aqueles colegas “mais sabidos” a que se referiu Júlio atuavam como mediadores para a aprendizagem de conhecimentos mais elaborados. Ou seja,

contribuíam, agindo justamente na ZDP, para que Júlio pudesse construir autonomia e então não mais necessitar da presença de um colega para desenvolver uma dada atividade.

O que é enfatizado na fala de Júlio, porém, é o fato não receber a atenção desejada da própria professora, ficando seu ensino sempre a cargo de colegas.

Tendo caracterizado o ensino como “a reveria”, no passado, não muito modificou suas opiniões em se referindo à classe de alfabetização que frequentou quando adulto, expressando:

Eu tive numa ocasião, quando eu morava lá na outra estrada. Aí o professor que pegou lá, ele um dia não ia por causa disso, outro dia por causa daquilo. Às vez ele não dava aula. Isso já faz muitos ano.

Ao pensarem a respeito do ensino a que foram submetidos, alguns sujeitos desta investigação fazem um movimento de pensar o “fracasso escolar” como uma responsabilidade que não se concentra apenas neles próprios. Estendem, assim, a questão para os modos como propostas de ensino são organizadas, trazendo à emergência também críticas a respeito do comprometimento daqueles profissionais envolvidos com a educação de jovens e adultos.

Aliadas aos contextos vivenciados pelos participantes desta pesquisa, as hipóteses construídas a respeito do não-aprender mantêm-nos afastados das classes de alfabetização diante da certeza de que continuarão a conjugar um verbo que implica fracasso pessoal e, por conseguinte, frustrações. Voltar ao local material deste fracasso, então, nem sempre é um desafio possível de ser aceito.

Os sujeitos desta investigação atravessaram épocas em que, campanhas após campanhas, propostas por governos após governos, eram lançadas com o objetivo de acabar com o analfabetismo que, justamente por ser considerado um “mal”, uma “praga”, precisava ser “erradicado” (FERRARO, 1987, p.90). Todos, com exceção de Catarina, frequentaram programas de alfabetização e referem-se, de forma bastante enfática, ao Movimento Brasileiro

de Alfabetização²⁸ (MOBRAL), instituído no final da década de 60, embora, por vezes, se reportem a outros programas instituídos por governos locais.

O Mobral ganhou, em suas falas, status de “Mobrais”, no plural. Todos os programas de alfabetização que se seguiram, ainda que vestindo palavras e, muitas vezes, idéias diferenciadas, não eram percebidos como realmente diferentes. E, se o Mobral já não havia “dado certo” em seu objetivo de alfabetizar, por que, então, outros programas alcançariam sucesso? Percebo que esta associação entre qualquer programa de alfabetização com o Mobral tem a ver com muito mais que uma mera confusão de linguagem. Diz respeito, por um lado, à longevidade de tal programa, tendo-se feito presente enquanto “proposta de erradicação do analfabetismo” durante 10 anos. Por outro lado, revela um caráter de descrença em relação ao significado de tais programas e às suas reais possibilidades de alfabetizar pessoas.

Ivana, lembrando o Mobral, ainda que se referindo ao Movimento de Alfabetização²⁹ (MOVA), iniciado em 1999, reforçou o fato de que é “muito difícil aprender”.

Eu entrei nesses MOBRAL pra vê se aprendia mas (baixando o tom de voz) não sei porque que eu não aprendi. Não saía de noite de casa pra nada. A gente vai pra aprendê mesmo. Difícil. Difícil. Eu acho muito difícil.

O citado MOBRAL, criado pela lei 5379, de 15 de dezembro, de 1967, nasceu em um contexto (passado?) em que o analfabetismo foi considerado “vergonha nacional” pelo então Presidente militar Médici. Teve sua proposta organizada em meio à efervescência da ditadura

²⁸ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais no Brasil Anísio Teixeira (Inep), dez propostas de erradicação do analfabetismo foram lançadas no Brasil desde a década de 40. São elas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, Governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, governo Juscelino Kubitshek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela conferência Nacional de Bispos do Brasil- CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, buscando respaldo do método Paulo Freire (1964, Governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização (1968-1978, Governo da Ditadura Militar); Fundação Nacional da Educação de Jovens e Adultos Educar (1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-Pnac (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Declaração para Todos (assinada pelo Brasil em 1993 em Jontiem, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); e o Programa de Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso). Ainda acresce a lista o Programa Alfabetiza Brasil, instituído pelo Governo Lula em 2006.

²⁹ O MOVA, originalmente, surgiu em 1989, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

militar brasileira, iniciada em 1964 com a deposição do Presidente eleito João Goulart e estendida até 1985, quando, um ano após o movimento das Diretas Já, era eleito o então presidente civil, Tancredo Neves e o vice José Sarney, que acabou assumindo o governo diante do falecimento de Tancredo, após 21 anos de ditadura militar³⁰. Neste contexto, “auge do controle autoritário do Estado”, conforme expressa Haddad (2000, p.115/116), “o Mobral chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo [...] Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade”.

Ivana, Olga e Joaquim participaram efetivamente do Mobral na busca pelo aprendizado da leitura e da escrita. Quem sabe, poderiam não mais representar uma vergonha nacional, contribuindo, assim, para o crescimento de sua nação e sendo “úteis” para melhorar os dados estatísticos. Isto porque o país estaria livrando-se da “*chaga do analfabetismo*” (PAIVA, 1982).

Tal “chaga”, cabe salientar, é constituída por 18.100.000 brasileiros, ou seja, 33,7% da população de 15 anos e mais³¹ e encobre faces humanas, desconsiderando histórias pessoais. Ivana, Olga e Joaquim, neste contexto, eram tão somente números que buscavam mostrar o quão “grave” é a “doença” do analfabetismo.

Em um contexto de opressão, a Comissão Municipal do Mobral em São José do Norte não deixou de reproduzir idéias autoritárias que vinculavam, por exemplo, o aprendizado da leitura e da escrita à permanência de funcionários em seus empregos, sugestão essa dada como meio de “acabar com o pouco caso dos alunos” (Conselho municipal do Mobral, ata nº 03, de 11/05/73).

Tendo muito presente a referência do Mobral, os sujeitos da pesquisa vão remontando a suas experiências quando em “aulas para analfabetos”. Uns, como Olga,

³⁰ Sobre o MOBREAL e o contexto histórico, econômico e social de sua criação, ver PAIVA, V.P. **MOBRAL: um desafio autoritário I, II, III**. Rio de Janeiro: Revista Síntese, Ibrades, n.23-24.

³¹ IBGE, Censo Demográfico, 1970. Utilizo os dados do censo de 1970 pelo fato de ter sido, neste ano, a implementação do Programa de Alfabetização do Mobral.

lembram de sentimentos como “vergonha”, por estarem em meio a pessoas jovens, denunciando, neste sentido, uma vida de *não-aprendizagem* da leitura e da escrita. Outros, surpreendem-se por verem repetir-se um passado de ausências e privações quanto ao aprender, ainda que as oportunidades de frequência à escola sejam muito mais evidentes no presente. É principalmente Ivana quem se refere a este último aspecto, dizendo:

Às vezes eu digo pro meu marido: por que não sabem lê? Só saindo prá vê! Tinha aqui uns baita mulherão, novas. O que essas guria fizeram na juventude? Tem muita gente analfabeta. Mas, e como tem! Eles tão aqui pertinho da cidade. Os colégio tão.. Por que essas criança não vão aprender. Se já passam trabalho com a pobreza, sem saber lê é pior.

Recordando a sua história passada, Ivana demonstra consciência da “realidade”, ao comparar as possibilidades de estudo nos dias atuais com aquelas que enfrentou, quando em sua infância e adolescência. Considera que o fato de alguém se tornar alfabetizado é uma forma de livrar-se do estigma do analfabetismo, já que, na maior parte dos casos, o da pobreza continuaria presente. Percebo que a idéia de Ivana parece buscar a desvinculação entre analfabetismo e pobreza, citada por Graff (1990) e Haddad (2000), possibilitando, dessa maneira, que sujeitos analfabetos tenham ferramentas a mais para buscar sempre melhores condições de vida e satisfações pessoais.

Ivana avalia a importância da leitura e da escrita para todos a partir de seu próprio desejo. Acredita que, se soubesse ler e escrever, poderia ter visto realizar-se o sonho de estabelecer com as letras uma forma de comunicação, e acredita que à sua frustração pode ser também a mesma que o *outro* sente.

É principalmente em função desta idéia que Ivana se decepciona ao ver a “quantidade de pessoas analfabetas no município”, acrescentando: “*O que essas guria fizeram na juventude?*”.

De uma forma geral, percebo que o aprendizado da leitura e da escrita aparece, na fala dos participantes da pesquisa, como um meio de não somente serem mais autônomos mas, principalmente, livrarem-se de rótulos que os qualificam como inferiores. Representaria, neste sentido, “a libertação dos preconceitos e da estigmatização de que sempre têm sido alvo os analfabetos do Brasil e, por outro lado, a abertura do caminho para os passos seguintes no processo de alfabetização”, utilizando as habilidades construídas no momento em que estas são solicitadas por situações cotidianas (FERRARO, 2004 p.203).

Muito embora, como bem expressa Olga, demonstrem desejo de serem alfabetizados e, por conseqüência, também mais reconhecidos socialmente, retornar às classes de alfabetização nem sempre é algo cogitado pelos sujeitos da pesquisa. Seus argumentos expressam desde descrença a respeito de realmente aprender algo “novo”, até uma postura relacionada não com “resistência”, mas sim com uma opção própria.

Eu me acomodei (risos), de maneira que embora eu achando a necessidade, tendo a necessidade e achando o quanto seria bom, me acomodei. Foi tão negado que agora que tenho a oportunidade eu não quero (risos). Eu sô orgulhosa! (risos).

Jeito bem humorado e lançando mão de risos para, quem sabe assim, melhor suportar a gravidade de seus problemas de saúde, Olga demonstra muita consciência a respeito daquilo que quer e daquilo que não quer para a sua vida. Brinca, ainda, com a irônica contradição de alguns fatos de sua vida: no passado, desejava freqüentar a escola mas não teve oportunidades para tal. Hoje, tem possibilidades mas não mais deseja o que, um dia foi, “sonho intenso”.

Tendo a “menina Olga” crescido, também foi deixando para trás desejos em nome de uma vida baseada no trabalho e, muitas vezes, de limitações financeiras. Transformou-se, e priorizou outras coisas que não o retorno para as classes de alfabetização.

O não retorno às classes de alfabetização, porém, não é uma idéia que esteja presente no discurso de todos os sujeitos da investigação. De uma forma geral, admitem a possibilidade

de retornar ao estudo, enfatizando que, deste modo, poderiam “sair de casa” e “conhecer outras pessoas”. “*Não custa tentá*”, disse Catarina.

Ivana, ainda salientando o quão difícil é aprender, expressa:

Tá difícil, muito difícil. Mas se ela ainda vir dá aula aqui, eu tentava. Pelo menos sai um pouco de dentro de casa. Se ela (a professora) tivesse ensinando talvez eu até tivesse ido. Só assim vai pro colégio, aprende, conversa, faz amizade, bastante.

Ao aludir à possibilidade de retorno às classes de alfabetização, Ivana demonstra saber exatamente o que quer -e como quer- aprender. Um ensino baseado em repetições já não lhe havia agradado nos tempos em que frequentou um ou outro programa de alfabetização. Não compreende qual o significado de repetir sílabas e questiona criticamente os porquês de um ensino calcado na fragmentação e nos “trabalhinhos”, muito mais relativos à motricidade fina que propriamente ao aprendizado da leitura e da escrita.

Ivana diz com firmeza que o que deseja é **aprender a ler**. Sua experiência em classes de alfabetização já lhe havia possibilitado desqualificar certas práticas de ensino. Com uma linguagem lógica e clara, assim se expressa:

*Essas coisa de recorte, eu não gosto de fazê. **Eu quero aprendê a lê.** Essas coisa de procurá as letra nos livro, jornais, procurá as palavrinha, isso aí eu sei também fazê, só que eu não gosto [...]. Na nossa idade é perdê tempo recortá. **Tem que ensiná a lê mesmo.** Eu não gosto, me desculpe.*

“*Disseram que vô aprendê o que já sei*”, disse-me Davi, justificando por que não retornou às classes de alfabetização. O argumento de Davi ganha força ao lado do dito por Ivana. Entre eles, existe, porém, uma diferença de atitude baseada na concepção do que é necessário para que se aprenda. Davi esquiva-se de ir, pois não quer “repetir” o que já sabe. Ivana também critica tal repetição, mas acredita que para aprender é preciso, em suas

palavras, “teimar”. Diz que “o a, e, i, o, u eu não quero mais”, pois já o sabe de cor. O que quer aprender é, efetivamente, ler: “tem o **na** e o **ma**, mas eu até hoje não sei como é que vai se tirá a palavra: ma (prolongando o som) é **m** e **a...**”. A lógica da repetição de sílabas não faz, para Ivana, sentido algum.

Foi sua “teimosia” que a conduziu, por diversas vezes, às classes de alfabetização. Ao contrário da maior parte dos participantes da pesquisa, Ivana foi teimosamente insistente e é por isso que construiu idéias a respeito daquilo que “não dá certo”, em se tratando do ensino de pessoas analfabetas como, por exemplo, cópias.

Se mandá eu copiá tudo eu copio. Eu conheço as letra, nos meus caderno eu escrevo. Até pensei que com essa aqui eu ia aprendê. Na pedra, tudo o que ela fazia eu já olhava e já sabia. Mas escrevê sozinha, não. Só olhando e fazendo no caderno. É interessante isso aí! A gente copiava e no outro dia eu ainda lia [...]

O exercício da cópia, como o próprio nome já diz, não abre espaços para construções, limitando-se a uma reprodução. Aliás, é uma atividade que diz muito a respeito do que se entende por “aluno ideal”. Neste sentido, estratégias de ensino nunca são ingênuas e estão altamente conectadas a ideologias que expressam o mundo social que desejamos construir. Cabem, aqui, alguns questionamentos: que mundo social seria este? Baseado em que princípios éticos? Buscando que tipo de relação social entre os seres humanos? Que tipo de educação contribuiria para a construção deste mundo? A serviço de que e de quem estaria tal educação?

A metodologia de ensino havia insinuado a Ivana o mínimo de flexibilidade e de independência em relação ao que é solicitado pelo professor, não abrindo espaços para que se sentisse permitida a ser mais que uma mera copiadora.

Interessante observar que as críticas feitas por Ivana dizem respeito, principalmente, a sua última experiência em classe de alfabetização, quando aluna do MOVA, movimento de

inspiração freireana. Noto que é grande a distância entre a filosofia do movimento, que propõe um ensino que tenha como ponto de partida as vivências dos educandos, e a forma como é viabilizado na prática. Já em 2001, o então coordenador regional do MOVA em São José do Norte, Frei Natalino, disse-me que o trabalho como educador popular³² passou a ser “um entre outros biscates” e, dessa forma, converteu-se muito mais em resposta temporária para uma situação de desemprego que propriamente em um ato de consciência política e social.

Em sua fala, Ivana também salienta a forma provisória com que a educação de pessoas jovens e adultas é tratada pelo poder público. A constituição de programas de alfabetização, sendo sempre vinculada a iniciativas governamentais, não garante uma educação continuada, uma vez que a duração do programa é atrelada ao período de gestão de um determinado governo. Ivana refere-se ao fato de que não existe nenhuma escola “só para os analfabetos adultos” e ainda lembra que há “*muito pedaço de areia pra fazê um colégio pra nós*” e, assim, constituir um ensino “*certinho, como tem que sê*”.

Lembrou o fato de que “*nesses MOVA e Mobral, como era antigamente*”, o tempo de permanência em sala de aula era curto, o que, aliás, foi algo também citado por Júlio. As ausências constantes dos professores (que, de acordo com Ivana, têm “outros compromissos profissionais”) relegam a alfabetização de jovens e adultos a um papel secundário. Passa ela a ser uma atividade desempenhada em “um resto de tempo”, depois da realização de compromissos considerados mais importantes.

Os escritos de Haddad (2000, p.126/127) sobre as políticas públicas voltadas à educação de pessoas jovens e adultas aliam-se ao já muito bem argumentado por Ivana.

³² O termo “educador popular” refere-se às pessoas que trabalham na coordenação das classes de alfabetização. São escolhidas na comunidade por serem “referência” e terem conhecimento “da realidade local, das pessoas e dos problemas” dessa comunidade (Cadernos do MOVA-RS, nº 1, 2000). Elas têm, no mínimo, o primeiro grau e o mais importante é que elas tenham uma participação comunitária, que sejam indicadas pela entidade que faz o convênio e que tenham uma participação ali naquela comunidade para conseguir fomentar a turma e ter uma relação melhor com os educandos (GOMES, 2001).

Referem-se não somente à população de jovens e adultos que nunca frequentou a escola, mas também “àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente na vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida”. De acordo com o autor:

Cada vez mais torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem à mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, característica da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

Ivana aprendeu, em suas “teimosas insistências”, que ela não é depósito de conhecimentos vindos do exterior, como no princípio da “educação bancária”, descrita criticamente por Freire (1987), mas que possui já conhecimentos e hipóteses a respeito da leitura e da escrita. Diz, por exemplo, que por vezes consegue ler palavras e que conhece as letras, ainda que não as consiga juntar. Reclama de um ensino distante de suas expectativas, o qual desconsidera aquilo que ela “já sabe”.

Freire (ibidem, p.86/87), valorizando a educação enquanto ato dialogante entre educador e educando, propõe uma proposta pedagógica não verticalizada, onde sempre ao professor é concedido o status de “saber” e, assim, ensinar aquilo que o educando “precisa” aprender. Nosso papel enquanto educadores, diz Freire, “não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. É uma fala, esta, que precisa estar sintonizada com a linguagem das pessoas com quem buscamos falar.

Ao conjugarem o verbo *não-aprender*, os sujeitos da pesquisa falaram a respeito de suas maiores “dificuldades”, quando em sala de aula. De um modo geral, apontaram o “juntar letras” como um desafio “muito difícil”, fato que não me surpreende; afinal, todo o

movimento da proposta de alfabetização direciona-se para o aprendizado de letras isoladas e para a soletração, de acordo com o que os sujeitos da pesquisa disseram. Neste contexto, em que a “ordem” é soletrar, as letras são aprendidas facilmente, uma aprendizagem, inclusive, que os sujeitos da pesquisa fazem questão de demonstrar, com o orgulho de quem deseja mostrar que seus conhecimentos não são nulos.

Joaquim lembra que aprendeu a escrever seu nome por tê-lo escrito tantas e tantas vezes em suas tentativas de alfabetizar-se, e salienta que conhece as letras, mas o problema é juntá-las. *“Era pequeno. E depois de grande entrei de novo. Eu tinha vontade de aprendê, mas não... não deu. Não sei ajuntá as letra”*, disse ele.

Ao se pronunciarem a respeito do *não-aprender*, notava que diversas vezes prolongavam momentos de silêncio, buscando palavras que melhor pudessem justificar tentativas fracassadas de aprender a ler e a escrever. Também a mudança no jeito de falar denunciava um assunto que lhes causava um certo desconforto. A fala, que vinha sendo pronunciada de modo fluente, ganhava tons mais baixos quando os próprios sujeitos lembravam do fracasso escolar.

Olga, jeito sempre seguro de falar, usufruiu nossos momentos de convívio para também proferir palavras de incentivo ao estudo. Queria que crianças, possíveis ouvintes das fitas gravadas em nossos encontros, se vissem motivadas à busca pelo ensino escolarizado e que, acima tudo, confiassem em si, na sua capacidade de aprender.

A mensagem transmitida por Olga a respeito de confiança na capacidade própria de aprender não é, no entanto, por ela própria escutada. Fez tremer a voz ao falar da confiança em si e, do verbo “confio”, apenas pronunciou a primeira sílaba. Eis suas palavras:

Confia na minha capacidade de aprendê eu con... Não sei porque não aprendo... Aprendi na escola, acho que em um mês, a conhecê todas as letra. Se tu escrevê, eu te digo todas as letra. Eu só não consigo juntá.

Tanto Ivana quanto Olga descrevem seus sentimentos quando, em vão, tentam “juntar letras”. Referem-se a “brancos na mente” e, inclusive, “calafrios”, ambas as reações explicadas como decorrentes do sentimento de “nervoso” em falhar. Ao buscar explicar este sentimento, Olga relata:

Eu não sei, eu não sei, uma coisa estranha. Eu não sei te explicá. Acontece uma coisa estranha e não consigo. Passava no quadro, tava tudo bem, eu prestava a atenção, copiava. Quando chega na hora de juntá aquilo ali, dá aquele nervoso, aquele branco. Não tem explicação. Eu acho que isso aí é um bloqueio que tem, algum trauma.

Ao conjugarem o verbo *não-aprender*, vão-se também apresentando. Isto porque falam de suas dificuldades, ausências e presenças a partir de suas próprias palavras. Explicam motivos de “nervosismo”, declaram que aprender é algo “muito difícil”. Projetam possibilidades de voltar a estudar ou, ainda, contam de seus motivos para não mais freqüentarem as classes de alfabetização. Dizem-se como sujeitos sabedores de letras, mas não de palavras. Como identificadores de signos. Contam-se como bons “copiadores” mas, desejosos de fugir a estas limitações e, neste limite, querem ser mais.

Conjugar o verbo *não-aprender* foi um meio de reverter “mistérios” em possibilidades de respostas. Os sujeitos da pesquisa foram deixando mais transparentes as hipóteses construídas sobre o não-aprender e, assim, reconstruindo modos de compreender seu próprio processo de aprender, em um sempre processo de escuta do verbo pronunciado. Quem sabe poderiam novamente dizê-lo... sem a sua forma negativa.

A pronúncia do verbo conhecer

Se, de um lado, frustrações ganhavam ênfase no momento em que os sujeitos da pesquisa conjugavam o verbo não-aprender, por outro, o sentimento de orgulho abria espaço quando falavam daquilo que sabem fazer, dos saberes que têm.

Aqui, busco justamente explorar estes saberes citados pelos sujeitos da pesquisa e que foram anunciados principalmente com a frase “sou analfabeto, mas...”.

Ao pronunciarem aquela frase, acrescentando palavras que expressam suas habilidades, os sujeitos desta pesquisa construía, para si, um lugar diferente daquele que os sentenciava à nulidade de saber. Buscaram deixar evidentes suas capacidades de acolher vivências e processá-las para aprendizagens úteis em suas vidas. São aprendizagens funcionais, que contribuem para que se engajem em atividades cotidianas que solicitam, por exemplo, a lida com dinheiro.

Todos os participantes desta investigação citaram seus conhecimentos matemáticos como forma de exercer atividades que, no senso comum, são consideradas de difícil resolução para sujeitos analfabetos. Cada qual a seu jeito, fazendo uso de um raciocínio matemático mais ou menos complexo, exemplificou modos de pensar e resolver situações que se impõem no cotidiano.

Por vezes, o fato de citarem seus conhecimentos matemáticos insinuava uma inversão na lógica de oposição binária, em que sujeitos analfabetos são considerados inferiores a pessoas alfabetizadas. Isto fica claro na fala de Joaquim, ao dizer: *“eu não sei ler, mas se eu entrar no supermercado pra fazer compras, quando eu chegar no caixa, eu sei o que eu vou pagar. E têm muitos que sabem ler, escrever e fazer conta, mas nem sabem isso”*.

Ao colocar-se em uma posição superior à de muitos sujeitos alfabetizados, Joaquim utiliza-se da mesma lógica de oposição binária mas, agora, colocando-se em vantagem. Parece

ser fluente, para ele, o ato de comparar alfabetizados a analfabetos o que, em si, denuncia o fato de que tal comparação já lhe é bem familiar.

Todos os participantes da pesquisa disseram-se sabedores de números e capazes de fazer cálculos mentais. “*Não sei ler, mas sei fazer contas*”, expressaram, querendo, inclusive, mostrar-me esta habilidade. Seguros de si, orgulhosos daquilo que sabem, pediram-me para fazer “perguntas matemáticas” desafiadoras. “*Experimenta fazer uma pergunta de quanto com quanto e vê se eu vou te responder. Tu podes me fazer a pergunta, que eu sei te responder. Ninguém me pega em conta de cabeça,*”, disse Olga.

Não bastava falar sobre seus conhecimentos. Queriam “provar” ao outro, a mim, que são mesmo capazes de fazer cálculos complexos e que, de repente, podem dar “um nó na cabeça” de muitos alfabetizados.

Olga, relacionando habilidades matemáticas à sua experiência quando na lida com venda de animais, disse:

Vamos supor, um gado, quando a gente tem gado eu carculo assim: pagam 3 reais pelo quilo do boi vivo. Um boi a gente aprende a carculá ele no “em pé”, como se diz, vivo. Então se ele pesa 300 quilo, vendido a 3 reais ,é 900 reais (risos).

“*Pra me passá a perna é difícil. Eu penso, penso (risos). Àz vezes eu dô umas rateada. Aí eu volto e acerto*”, reforçou Olga. Seus olhos fitavam-me atentamente quando estava explicando a complexidade do cálculo que é capaz de fazer. Como se estivesse à procura, em meus olhos, de reações que valorizassem sua inteligência e que a fizessem ser reconhecida não por ausências, mas sobretudo por capacidades intelectuais.

Olga contou-me que aprendeu a fazer contas quando, em brincadeiras com os irmãos, desafiavam uns aos outros em seus conhecimentos matemáticos. Quem sabia melhor calcular, era considerado o vencedor do jogo que inventaram. Depois de lançada a primeira pergunta,

por exemplo, quanto é três mais três, todos pegavam grãos de feijão ou de milho e punham-se a contar. “Assim aprendi”, disse Olga, sorriso de lábios entreabertos.

Olga e seus irmãos utilizaram-se de grãos como instrumentos mediadores no auxílio ao ato de calcular. A matemática, em si um sistema simbólico (Vygostsky, 1984), não se apresentou como um desafio indecifrável, nem no passado, nem no presente. A utilização de sementes como “auxílio” ao pensamento foi sendo substituída pelos cálculos mentais. As situações cotidianas solicitavam de Olga que contas fossem feitas como meio de saber, por exemplo, que quantidade de remédio deveria dar para um boi que pesa “tantos” quilos. Olga assim explica:

Dosagem é tu dividi o peso por tanto de líquido que tu tem que dá pro boi. Vamo supor: tu pega um remédio e esse remédio diz assim: um “ml” para cada 50 “kl”. Aí tu tem que calculá quanto que pesa o animal e calculá quanto “ml” vai coloca no aparelho.

Sorrindo por perceber meus olhos atentos à procura do acompanhamento do cálculo que fazia mentalmente e da compreensão do modo que elegia para fazê-lo, Olga quis contar mais. Estava satisfeita por demonstrar aqueles conhecimentos que foram sendo aprendidos por conta da superação de desafios cotidianos.

Olga também se referiu ao tempo em que trabalhava como empregada doméstica e assumia o que chamou de “responsabilidade grande”, ao lidar com o dinheiro de sua patroa. Ficava atenta para não errar em nenhum cálculo e, assim, não correr o risco de faltar dinheiro para pagar as mercadorias. O relato de Olga bem expressa o raciocínio que utilizava:

Eu fazia assim, vamos supor: ela mandava eu comprá 200 gramas de queijo. Vou fazer uma suposição. Eu chegava lá e perguntava: quanto é que custa o quilo? Aí ele dizia: custa doze reais. O quilo é 1000 gramas, né? Se um quilo custa 12 reais, então 100 grama tá te custando um e vinte. Então foi assim que eu aprendi a fazer conta (risadas).

Olga não apenas apontava para o resultado de seus cálculos mas explicava-me as estratégias cognitivas que utilizava para chegar até tal resultado. Demonstrava-se satisfeita em conceder tais explicações, orgulhosa, até. Diante de alguém alfabetizada em letras, Olga apresentava-se como alfabetizada em números.

Recorro, aqui, aos estudos de Carraher e outros (1991) quanto à pesquisa realizada junto a crianças que fracassavam na resolução de problemas matemáticos na escola, ainda que muito bem soubessem fazer cálculos orais. Também constatei, junto a Olga, a utilização de cálculos orais para fazer uso de habilidades matemáticas no cotidiano. Estipulando uma diferença considerável entre o cálculo feito “no papel” e aquele feito “na cabeça”, Olga disse que *“no caderno não adianta. No lápis eu não sei. Isso aí eu não sei nada. Eu sei é aqui, na cachola”*.

Também outros sujeitos da pesquisa, indo ao encontro de Olga, contaram-me de suas competências matemáticas. Apresentaram-se de modo a desafiar as tradicionais relações entre analfabetismo e incapacidade. Não mais desviavam olhares. Também a voz não se deixava tremer em nome da expectativa de “não cometer nenhuma gafe”, o que observei em alguns de nossos momentos de conversa.

O prazer que sentiam por falarem sobre “presenças” era percebido em suas faces. Com seus jeitos e trejeitos, “marcavam” cada palavra com um tom muito particular. Davi, por exemplo, ironizou o fato de o “outro alfabetizado”, no “alto de seu saber em letras”, acreditar que o sujeito analfabeto não é capaz de lidar com dinheiro. *“Os cara me perguntam: e dinheiro tu conhece? Não conheço. Cinquenta milhão, dez milhão, eu não conheço, porque nunca passô pela minha mão”*, diz ele.

Dando respostas objetivas, em se referindo a seus conhecimentos matemáticos, Davi “explicou-me” sobre o valor do dinheiro. Disse: *“vô te explicá: tu ganha hoje, já gasta amanhã”*. Muito mais importante que falar a respeito do modo como calcula troco, por

exemplo, era comunicar sua consciência de que o que ganha por meio de seu trabalho não é suficiente para comprar tudo o que deseja.

Diferentemente do modo como se sentem em relação ao analfabetismo de letras, dizendo-se “depende” de um outro alfabetizado para obter informações escritas, o fato de saberem lidar com dinheiro, sem necessitar de auxílio externo, garante-lhes uma certa autonomia.

Contra-pondo-se (às vezes, invertendo) à lógica da oposição binária entre, de um lado, sujeitos alfabetizados e inteligentes e, de outro, sujeitos analfabetos e ignorantes, buscam não somente afirmar suas habilidades mas, por vezes, desafiar o outro supostamente mais inteligente. Vão ao encontro, assim, do pensamento de Frago (1993, p.20), ao dizer que as idéias construídas a respeito do analfabeto e do alfabetizado vinculam-se a atividades mais ou menos valorizadas em determinados contextos. Sendo o dinheiro inquestionavelmente valorizado, quem sabe com ele lidar não mais é considerado “ignorante”. Além do mais, o que se diz em relação aos analfabetos como “pessoas imersas na miséria e pobreza cultural, não inteligentes, inferiores, de pensamento pobre e curto [...] poderia, também, se dizer de muitos alfabetizados”.

Assim como Olga, também Júlio e Ivana quiseram exemplificar seus conhecimentos matemáticos, “provar” o que realmente sabiam. E, assim, foram improvisando situações em que explicavam como calculavam o troco e evitavam ser enganados. “*Eu sei muito bem fazê conta de cabeça*”, disse-me Júlio.

Remetendo-se ao passado, Ivana contou dos tempos em que brincava com aquelas “*latas de dinheiro que deixavam perder o valor*”. Com o auxílio de sua mãe, aprendeu a contar, utilizando “tostões”; fazendo, do material concreto, um suporte para a construção do significado dos números. “*A gente aprendia, sabia contar: um, dois, três, quatro*”, disse ela.

Apenas em Catarina, encontrei uma idéia de não valorização de seus saberes matemáticos como reais conhecimentos. Disse que “não sabe, apenas controla” o dinheiro. Construiu suas próprias estratégias para não se sentir “perdida” em meio a um universo também de números, já deixando reservadas, em um canto da carteira de dinheiro, as notas que sabe suficientes para, por exemplo, embarcar na lancha rumo a Rio Grande ou no ônibus que a levará para alguma localidade do município nortense. Pede explicações para o esposo, para melhor entender o tanto de dinheiro que carrega consigo, o que lhe é suficiente para, sozinha, fazer as compras no supermercado.

Não foi somente de números e de cálculos que os sujeitos desta pesquisa falaram. Também se referiram àquelas atividades particulares que realizam com prazer, onde empenham seus esforços para que fiquem “bem feitas”, como a gostosa cocada de Catarina. Tentou em vão, me ensinar o segredo de colocar a quantidade certa de açúcar para que não fique, nem doce em excesso, nem perca a doçura típica da cocada.

Catarina disse-me ter aprendido a cozinhar no próprio ato de fazer. E orgulha-se do que faz. Um orgulho um tanto próximo ao que percebi em Davi, ao se considerar um bom eleitor e, também, uma pessoa capaz de ir a qualquer lugar que deseja, sem receio de se perder. Vai porque, conforme disse, “*quem tem boca e nariz vai a rumo*”. Se não tem uma informação ou outra, pergunta e, assim, vai construindo seus mapas mentais sobre como chegar a um determinado local.

Também Ivana se lembrou de um órgão dos sentidos: os ouvidos. Em suas palavras, “*a gente não sabe ler mas, também escutando a gente aprende*”. Disse que seus conhecimentos foram e são gerados a partir de sua “experiência” de vida e daquilo que aprende, quando nas relações sociais com outras pessoas. Não sabe ler, mas não é privada de aprender por outros meios que não aquele hierarquizado, na sociedade, como superior. Isto porque aprendemos falando, pronunciando o que há de mais original, nossa própria palavra. Aprendemos ouvindo,

acolhendo o que é dito pelo *outro* em uma fala que solicita nossa escuta atenta. Aprendemos, nas relações sociais, falando, ouvindo, calando e, ainda assim, participando.

E uma sociedade em que a cultura letrada ganha status de superior, é preciso ouvir palavras de sujeitos como Davi e Ivana e, então, lembrar que pessoas analfabetas não são mutiladas em suas capacidades de aprender. Não lêem letras, mas escutam a vida pulsante que nasce a cada contato com o *outro*; falam palavras que solicitam rumos a serem encontrados. E também acolhem o mundo com a degustação de sabores; fazem, do toque, o acesso ao outro por meio do abraço e do aperto de mão. Não lêem letras, mas lêem-se para além delas.

“Não sou analfabeta de um todo”, disse Ivana, comentando a respeito de seus conhecimentos de leitura e de escrita. E ainda acrescenta: “só falta aprendê a lê. No mais, eu sei fazê tudo. Sei assiná meu nome em cursiva. Só falta lê um pouquinho”.

Também Júlio comentou que tem um “conhecimentozinho”, muito valorizado em sua fala, embora opte por pronunciá-lo no diminutivo. De repente, assim o faz justamente por acreditar que tal conhecimento nada significaria no “mundo dos alfabetizados”.

Não é querê balaqueá, eu sou um analfabeto, mas um analfabeto que tem noção das coisa. Conheço os número, conheço muita letra do ABC [...] Sou um adulto que já tem algum conhecimentozinho (Júlio).

Escutei, dos sujeitos desta investigação, frases de reconhecimento de si. “Tenho todos os documentos”, disseram-me muitos, documentos nos quais nem sempre é escrito “não alfabetizado” em seu verso. Aliás, o orgulho de muitos é dizer: “o meu nome, eu escrevo”. Um nome que é história, alegrias, sofrimentos, presenças e ausências. Um nome que já é *dito*, no sentido levinasiano do termo, e que, por isso mesmo, expressa que existe muito mais do que os nomes conseguem exprimir a respeito dessas pessoas. Elas são mais que qualquer palavra pode significar.

A acolhida do *outro* é a possibilidade que tenho de poder dele aproximar-me e compreendê-lo a partir de suas próprias palavras. Sem negar *ditos*, que são já representações, mas indo além deles. Os *ditos* são parte de nossa vivência e, a todo o momento, nos valem de representações sociais para referirmo-nos a nós mesmos e aos outros. Somos, também, *ditos*, mas não somente.

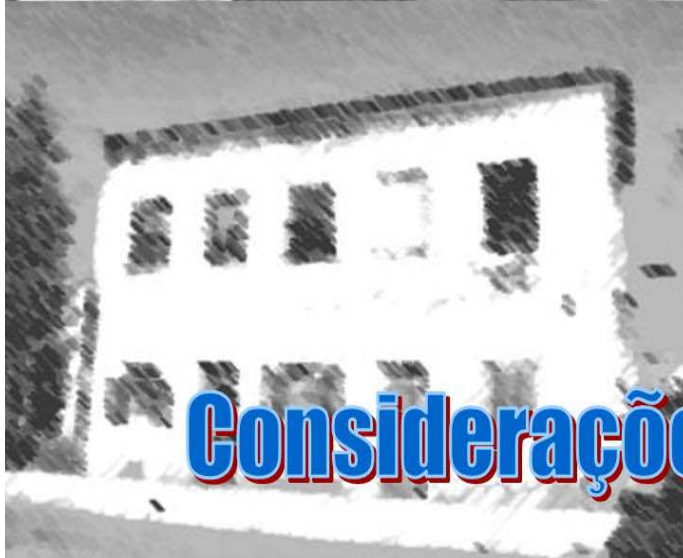
Nunes (1993, p.22) comenta que “a proposta de Levinas visa uma abertura ao outro, um esvaziamento do próprio egoísmo, da própria terra, para acolher as surpresas que o Outro pode apresentar”. É uma proposta que se opõe ao totalitarismo do sistema filosófico ocidental, o qual julga o *outro* por meio dos cânones do *mesmo*. Levinas fala de *infinito* como contraposição ao totalitarismo e busca, justamente, uma inversão deste pensamento: é o outro que vem antes de mim.

Busquei, como já referi em outros momentos desta tese, realizar um exercício de acolhida ética de que nos fala Levinas (1980), de escuta do *outro*. Foi por meio deste exercício que apurei modos, que pretendia sempre mais sensíveis, de compreendê-lo. É, este, um processo constante, pois o *outro* nunca cessa seus *dizeres*. Cabe a nós estarmos abertos para, conforme disse Nunes (ibidem), “as surpresas que o Outro pode apresentar”.

Os participantes desta pesquisa apresentaram-se me palavras e surpresas. Contaram-se em suas frustrações e alegrias e, partindo do verbo não-aprender chegaram até a pronúncia da verbo conhecer, pronúncia que era, também, solicitação de escuta própria para dizerem-se além da representação social do analfabeto.



Capítulo V



Considerações finais



CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

<i>Le visage</i>	O rosto
<i>C'est l'identité même</i>	É a própria identidade
<i>D'un être.</i>	De um ser.
<i>Il s'y manifeste</i>	Ele aí se manifesta
<i>Lui-même</i>	A partir de si mesmo
<i>Sans concept.</i>	Sem conceito.
<i>La présence sensible</i>	A presença sensível
<i>De ce chaste bout de peau</i>	deste casto pedaço de pele
<i>Avec front</i>	Com testa
<i>Nez</i>	Nariz
<i>Yeux</i>	Olhos
<i>Bouche</i>	Boca
<i>N'est pas signe</i>	Não é sinal
<i>Permettant de remonter</i>	Que permita remontar
<i>Vers le signifié,</i>	Ao significado,
<i>Ni un masque</i>	Nem uma máscara
<i>Qui le dissimule.</i>	Que o dissimule.
<i>La présence sensible,</i>	A presença sensível,
<i>Ici.</i>	Aqui.
<i>Pour laisser percer directement celui</i>	Para deixar manifestar-se diretamente
<i>Qui ne se réfère qu'à soi</i>	aquele Que se refere somente a si.

Emmanuel Levinas

A busca pelo conhecimento mais complexo do outro é algo que sempre me inquietou. Percorri alguns caminhos à procura de respostas, ainda que provisórias, pois desde já compreendo o dinamismo da vida humana e sua constante metamorfose. Foram caminhos que me apontavam para sempre novos percursos, em que encontros com autores de diferentes campos do conhecimento insinuavam este ou aquele olhar para o outro.

Neste sentido, busquei alguns respaldos em Stuart Hall (1998, 2000, 2003), Kathryn Woodward (2000a, 2000b) e outros, em seus estudos sobre identidade, cultura e representação. Assim, as formas como somos constituídos socialmente e os modos como constituímos-nos a nós mesmos foram sendo pensados como relações que ocorrem em meio a uma disputa de territórios. A identidade não é uma fatalidade que assombra o ser humano, que o possui e o faz enfrentar o fato de que ele é totalmente passivo. Diferentemente disso, é uma construção histórica e social baseada em relações onde conceitos e valores de pertencimento a determinados grupos sociais vão sendo construídos e constantemente reconstruídos.

Não deixamos de existir enquanto sujeitos sociais constituídos por identidades com que nos identificamos; identidades que também são frutos de relações sociais, construídas em tempos e em espaços definidos; identidades que não são “fixas, essenciais, ou permanentes”, mas que estão em contínuo processo de transformação “em relação às formas pelas quais somos interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1998, p.12/13); identidades enquanto filhos, pais, profissionais, homens, mulheres, etc.

Compreender a identidade como responsável por situar locais de sujeitos no mundo, porém, não bastava para refletir sobre a complexidade humana. O que existe para além da representação? Para além de qualquer invenção social de formas de ser humano? Quem é este outro que nomeamos desta ou daquela forma e que nos surpreende, por vezes, apresentando-se de um modo totalmente inusitado?

Em Emmanuel Levinas (1980, 1998), Carlos Skliar (2001, 2003) e outros, encontrei portos onde pude ancorar meus questionamentos e, assim, navegar em novos modos de compreender o ser humano. Para além da representação, o *outro é rosto*, pura linguagem e indizível, quando olhado em sua característica de *infinito*. Ele está em lugar de privilégio em relação a mim; vem antes e, justamente por isso, é meu *mestre*. É o próprio *outro* quem me ensina a olhá-lo.

Tendo como base estas reflexões, defendi a tese de que o encontro com a alteridade é um caminho possível de ser construído a partir do acolhimento do *outro*, indo além de todas as representações que o definem como “analfabeto” e tudo o que é, sobre o termo, suposto.

Nos trajetos deste trabalho investigativo, busquei o encontro com questões que apontassem para algumas respostas ao problema de pesquisa formulado. Queria compreender quais as possibilidades de aproximação da alteridade de sujeitos analfabetos, acolhendo suas palavras e distanciando-se de formas de dizê-lo que os nomeiam como “inferiores”.

Foi junto a Catarina, Davi, Ivana, Olga, Joaquim e Júlio, e também na companhia de teóricos, que encontrei algumas respostas. Etnograficamente, busquei compreendê-las, em um processo de intensas observações e constantes diálogos.

Sempre apontando para a necessidade de olhar-se o analfabeto a partir de suas palavras, as citadas “respostas” convergiam para a solicitação de uma postura de escuta e de acolhida ética desse *outro* que abre as portas de sua casa para falar de si. Dizem respeito, assim, não a uma “listagem” elaborada como forma de expressão do que se concluiu no processo de pesquisa, mas sim à chamada de atenção de que é somente a partir do acolhimento do *outro* que podemos ir além de suas representações. É um acolhimento que não implica somente escuta, mas disponibilidade para compreendê-lo como sujeito original e, por isso mesmo, capaz de contar-se a si.

Entre a representação social e a acolhida do *outro* enquanto alteridade existe uma longa distância. A primeira nomeia-o e a segunda, na contramão desta nomeação, diz que o *outro* é muito mais que qualquer palavra pode captar. O processo desta investigação possibilitou melhor compreender tensões existentes entre modos como sujeitos analfabetos são representados socialmente e as palavras que eles próprios escolhem para se apresentar. É possível dizer que, por meio do ato de dialogar a respeito de si, cada participante pôde, de alguma forma, desafiar-se se apresentar no sentido oposto do discurso que os nomeia como inferiores.

Enquanto processo dinâmico que é o trabalho de pesquisa, também eu muito aprendi sobre meus próprios trajetos, não porque os desconhecesse, mas porque, no ato de escrever, ressignifiquei-os. Evocando lembranças, trouxe novamente para perto de mim momentos e pessoas e, assim, reencontrei-me com o ido. Fui tecendo uma escrita que pretendi ter seu início a partir de minha própria apresentação, tal como sugere a filosofia levinasiana.

“**Contei-me**”, então. A cada lembrança projetada na mente, palavras iam-se apresentando como a melhor forma de representar o que antes foi ação. Eram palavras que deixavam escapar muito do significado presente no momento da experiência, mas que, partindo de mim, podiam expressar um tanto da dinâmica do que optei por contar. Desta forma, ainda que tais palavras limitassem o sentir, até o aprisionassem, não traíam seus sentidos.

Envolvida nessa dinâmica, fui contando a respeito de minhas teorias. Resgatando o viver, escrevi sobre os modos como compreendo relações e representações sociais e em que sentido a idéia de alteridade expressa o que busquei defender ao longo deste trabalho. Isto porque não apenas contei fatos, mas aproximei palavras de meus próprios *dizeres* e quis ser, assim, além de uma Vanise previamente conhecida. Por certo, ausências foram também presenças, pois mais poderia ser dito. E quando não é preciso dizer mais?

Foi principalmente na companhia dos participantes desta investigação que busquei explorar palavras para além da representação. Com eles, a escrita se fez mais fluente. Os relatos de vida pulsavam e constituíam-se em fala de pessoas com “**nomes e sobrenomes**”, que se olham não somente por meio da lente da representação, mas também por meio de palavras que dizem muito mais que estereótipos de inferioridade e incapacidade. Palavras únicas e originais.

Estes sujeitos acolheram-me em seus lares e, desde o primeiro contato, demonstraram desejo de mostrarem-se, ainda que precisando superar uma certa “desconfiança” quanto às

reais possibilidades de serem “úteis” para alguém devidamente alfabetizado. Morando do lado de lá da ponte do reconhecimento social, sentiam-se inferiores, reproduzindo a idéia que deposita em sujeitos alfabetizados qualidades como “maior inteligência” e em sujeitos analfabetos apenas o oposto a esta qualidade.

A reprodução de um pensamento calcado em binômios, porém, não foi a única expressão que os participantes da pesquisa se permitiram. Também falaram de si de maneira a desafiar modos de representá-los que os desqualificam enquanto sujeitos de potencialidades. Assim, contaram sobre suas vidas, expressaram modos como se vêem que extrapolam as formas como são vistos socialmente, “caminharam por entre ‘ontens e hojes’” e demonstraram o “desejo da descontinuidade” ao referirem-se ao futuro dos filhos como um tempo não seqüestrado pelas “certezas” de que o analfabetismo “é” perpetuado ao longo de gerações.

São eles sujeitos que desejam não mais serem reconhecidos como analfabetos e, para isso, a busca pelo aprendizado das letras é tida como a garantia da migração para um “modo de ser” entendido como “o melhor”. Esta idéia ganhou forma em suas falas, ao justificarem a busca pela freqüência em classes de alfabetização. Queriam ser “menos dependentes”, “ter mais possibilidades de ter um melhor emprego em termos financeiros”, “saber expressar bem seus pensamentos”, “usar menos a memória” e, quem sabe, ter “mais noção das coisas”, como expressou Júlio.

Dito de outra forma, queriam tornar-se alguém cujas características se distanciam da imagem representativa do analfabeto e, para isso, era preciso **“o trânsito por entre mundo de letras”**, onde a questão **“alfabetizar-se para quê”** pudesse ser significativamente respondida a partir de idéias sobre “quem *são* os sujeitos alfabetizados” e “quem querem *ser* enquanto alfabetizados”.

Entre a expressão pelo desejo de aprender a ler e a escrever e a busca por classes de alfabetização, porém, surgem justificativas que, novamente, os conduzem para o cárcere da

representação. Dizem que a “idade certa para aprender” ficou em um tempo em que o trabalho no campo era a ordem primeira. Além disso, para aprender é preciso ser “inteligente”, uma qualidade com a qual a maior parte dos participantes não se identifica. Perdiam-se, por vezes, nos **“labirintos do não-aprender”**.

Quando o próprio analfabeto caracteriza-se como “burro”, tal como observei acontecer em vários momentos, está também fazendo-se valer da representação que o informa como um sujeito de limitadas possibilidades de aprender. Para além disso, porém, existe muito mais: um sujeito humano capaz de contar-se de modo especialmente único.

Passagens frustradas por programas de alfabetização acabaram por imprimir a mensagem de que “aprender é algo muito difícil” e, por isso mesmo, um desafio nem sempre acolhido. Como forma de enfrentamento dos questionamentos que lhes eram feitos a respeito de suas hipóteses sobre o “não-aprender”, transitavam por justificativas que eram reestruturadas a cada vez que as sentiam insuficientes para o convencimento da pesquisadora. Assim, era nas “limitações físicas e saúde sensível” que ancoravam seu mais enfático argumento a respeito da impossibilidade de aprender, encerrando a questão com um discurso que consideravam impossível de ser questionado.

Na contramão desta idéia, porém, também se disseram como sujeitos capazes de caminhar pelas **“trilhas do conhecer”**. Contaram, orgulhosos de si, a respeito de suas habilidades matemáticas, qualidades ditas com ênfase em nome da busca pelo reconhecimento do outro alfabetizado. Nesta perspectiva, fizeram questão de proferir palavras que expressassem aquilo que “sabem”, justamente porque acreditam que “não são analfabetos de um todo” (Ivana).

Observei, junto aos sujeitos da pesquisa, reproduções de idéias que os tomam como pessoas inferiores e, também, a utilização de palavras que em nada respaldam tais concepções. Eram palavras que ganhavam uma visibilidade maior quando, sobretudo, observados os

modos como as pronunciavam: a voz modificava-se no tom ou, por vezes, “escondia-se” em nome do “nada saber falar”. Em diversas ocasiões, porém, os participantes também se apresentavam pelo silêncio, que expressava também um certo sentimento de inferioridade. Seus gestos e jeitos de falar denunciavam, em si, emoções que brotavam evocadas no específico momento da ação. O que era mais importante ser dito ganhava destaque e, de muitos modos, solicitava minha maior atenção.

Encerro este trabalho, reafirmando a “tese” que o motivou: é por meio da acolhida do *outro*, de sua escuta e compreensão, que as representações sociais que os informam deixam de ganhar ênfase, abrindo-se espaço, assim, para o encontro com a alteridade.

Sinto que a compreensão dos sujeitos analfabetos para além das representações sociais foi um importante ensaio feito neste trabalho. Ensaio, porque muito ainda precisa ser discutido. Assim, as argumentações aqui propostas, ao contrário de fecharem-se em conclusões acabadas, abrem portas para que novas pesquisas sejam anunciadas.

Neste sentido, de final, somente o nome do ponto.

Ponto final.

VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **De la historia a la acción**. Barcelona : Paidós, 1995.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____ & HORKHEIMER, Max. **Dialética de esclarecimento**. Jorge Zahar, 1985.

ALVES, Francisco das Neves. O Município de São José do Norte à época da República Velha: fundamentos político administrativos, socioeconômicos e urbanísticos. In: TAGLIANI, Paulo Roberto Armanini et al. **Arqueologia histórica e socioeconômica da restinga da Lagoa dos Patos: uma contribuição para o conhecimento e o manejo da reserva da biosfera**. Rio Grande: Fundação Universidade do Rio Grande, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ASCHER, Márcia & ASCHER, Roberto. **Mathematics of the incas: code of quipu**. Michigan: University of Michigan Press, 1881.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de campo: a antropologia com alegoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BUNSE, Heirich A. W. **São José do Norte: - aspectos lingüístico-etnográficos do antigo município**. 2ªed. Porto Alegre: Mercado Aberto/ Instituto Estadual do Livro, 1981.

DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação**. IN: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CARDOSO, Ana Paula. **“Economia, cultura e educação”** (no prelo).

CARRAHER, Terezinha e outros. **Na vida dez, na escola zero**.5.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ENGERS, Maria Emília A. **O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes na eficácia do ensino**. Porto Alegre, UFRGS, 1997. Tese (Doutorado em Ciências Humanas -Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____ . Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: ENGERS, Maria Emília (org) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto alegre: EDIPUCRS, 1994.

FERRARI, Guaraci. Zero Hora, set, p.34, 1997.

FERRARO, Alceu R. **Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação**. Cadernos de Educação, Pelotas, RS, v. 13, n. 23, p. 57-75, 2004.

_____. **Diagnóstico da escolarização de crianças e adolescentes no Brasil.** Textos do Brasil, Brasil, n. 7, p. 59-63, 2000.

_____. **Diagnóstico da escolarização no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 12, p. 22-47, 1999.

_____. **Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96, 1987.

FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes palavras e textos.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, José Célio. **O lugar do outro na modernidade tardia.** São Paulo: Annablume; Forataleza: Secult, 2002.

_____. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotsho.** 8.ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1886.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALTUNG, Johan, **Literacy, education and schooling for What?** IN: A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development: The Spirit and Declaration of Persepolis, New York: Pergamon Press, 1976.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

_____. & McLAREN, Peter. **Escrevendo das margens: geografia de identidade, pedagogia e poder.** IN: Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GORDON, Mordechai. **Hannah Arendt and education: renewing our common world.** United Kingdom: Westview Press, 2001.

GOMES, Vanise dos Santos. **Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte/RS.** Porto Alegre: PUCRS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **O mito do alfabetismo.** In: Teoria e Educação, Porto Alegre: Panônica, n.2, p.30-64, 1990.

GUTIERREZ, Kris & McLAREN, Peter. **Política global e antagonismos locais: pesquisa e prática como dissenso e possibilidade**. IN: Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. IN: Revista Brasileira de Educação, mai-ago, número 014, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, p.108-130, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro . 2ª ed. – Rio de Janeiro, 1998.

_____. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais** Org. Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã Resende [et alli]. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JACKSON, Jean. **I am a fieldnote: fieldnotes as symbol of professional identity**. IN: SANJEK, Roger. **Fieldnotes: the making of anthropology**. Cornell University, 1990.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Da existência ao existente**. Tradução: Paul Albert Simon, Ligia Maria de Castro Simon. São José do Norte Paulo: Papyrus, 1998.

MANCIE, Euclides André. **Emmanuel Levinas e a alteridade**. IN: Revista Filosofia, Curitiba: PUCPR, abril, 1994.

MORIN, Edgar. **O método 5- a humanidade da humanidade: a identidade humana**. Trad. de Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

_____. **Capitalists and conquerors: a critical pedagogy against empire**. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, 2005.

_____. **Rage and hope: interviews with Peter McLaren on war, imperialism and critical pedagogy**. New York, 2006.

NOVOA, Antônio. **O professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, maio, 2001.

NUNES, Etelvina Pires Lopes. **O outro e o rosto: problemas da alteridade em Emmanuel Levinas**. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Letramento, cultura e modalidades de pensamento.** IN KLEIMAN, Angelas (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 2.ed. São Paulo : Loyola, 1983.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF.** São Paulo: Global, 2003.

ROTH, W.M. **Auto/biography and auto/ethnography: praxis of research method.** The Netherlands: Sense Publishers, 2005.

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. **A ética como prática de subjetivação: esboço de uma ética e estética da alteridade.** Porto alegre: EDIPUCRS, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANJEK, Roger. **Fieldnotes.** Ed. Corel University, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPINDLER, Louise & SPINDLER, George. **Interpretative Ethnography of Education.** Ed. Lawrence Erbaun, 1987.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, Brian V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London and New York: Logmam, 1995.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de janeiro: DP&A, 2003.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

TRAVERSINI, Clarice. **Programa Alfabetização Solidária: o governmento de todos e de cada um.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

WOODMARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000a.

_____. **Questioning identity: gender, class, nation.** London and New York: Routledge, 2000b.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

www.ibge.gov.br

www.inep.gov.br

VII ANEXOS

ANEXO 1

TABELA
ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS E MAIS
BRASIL- 1900-2000

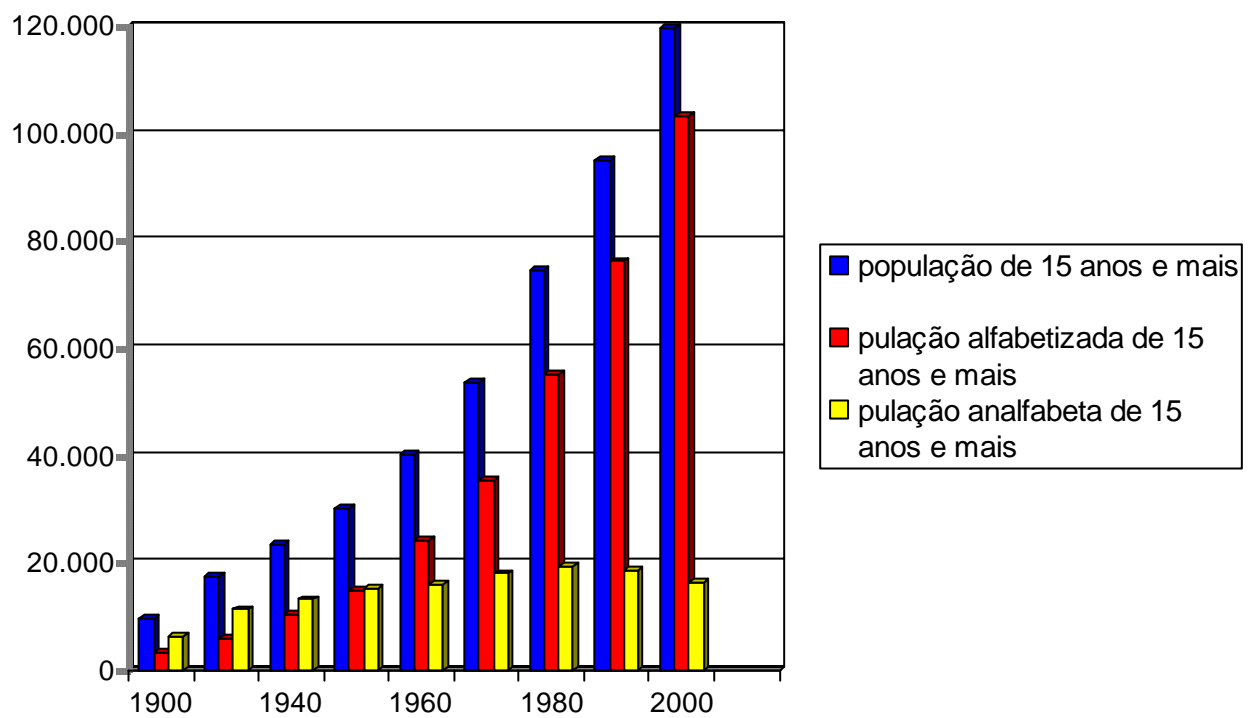
População de 15 anos e mais			
Ano	Total	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65.3
1920	17.564	11.409	65.0
1940	23.648	13.269	56.1
1950	30.118	15.272	50.6
1960	40.233	15.964	39.7
1970	53.633	18.100	33.7
1980	74.600	19.356	25.9
1991	94.891	18.682	19.7
2000	119.533	16.295	13.6

IBGE, Censos Demográficos, 1900-2000

Ilustração organizada por Alceu Ferraro (2000)

ANEXO 2

GRÁFICO
ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS E MAIS
BRASIL – 1900-2000



IBGE, Censo Demográfico de 1900 a 2000.
Ilustração elaborada pela autora.