

## Por entre rostos: o sujeito analfabeto para além das ausências

### In between faces: the illiterate beyond the lacks

Vanise dos Santos Gomes<sup>1</sup>; Pâmela Altamor<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, RS, Brasil

#### Resumo

O presente artigo propõe-se, por meio de procedimento de pesquisa denominado autoetnográfico, realizar uma reflexão acerca do analfabetismo a partir de um olhar mais atento à Dona Alzira, pessoa de muitas linguagens e que, sob o rótulo de analfabeta, é pensada socialmente a partir daquilo que lhe falta. Relega-se à periferia, assim, sua cultura e seus saberes próprios. Aliada a estas discussões, faz-se uma relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita como divisor de águas entre aqueles socialmente valorizados enquanto cultos, trazendo à emergência tal discussão a partir da narrativa da história de alfabetização de uma das autoras. Busca aporte teórico em autores como Levinas, Nunes e Freire, teóricos que contribuem para a ampliação das discussões apresentadas no sentido de avançar no entendimento dos sentidos do analfabetismo e da alfabetização a partir da valorização do outro a partir de sua própria história, transpondo os rótulos sociais que caracterizam sujeitos analfabetos como inferiores. O artigo apresenta um importante desafio: olhar os sujeitos humanos a partir de suas próprias palavras. Escutá-los enquanto sujeitos de história, de cultura, para muito além do analfabetismo. Isso porque, 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.

**Palavras-chave:** Analfabetismo, Cultura, História de vida, Educação.

#### Abstract

This article proposes a reflection on illiteracy conducted using the auto-ethnographic research method based on a closer look at Alzira, a person who has many languages but, labeled as illiterate, is socially considered for what she lacks. Her culture and knowledge are relegated to the periphery. Within these discussions is the relationship between the learning of reading and writing as a watershed among those socially valued as cults, bringing such discussion from the narrative of the life history of one of the authors. It searches theoretical support in authors such as Levinas, Nunes, and Freire - theorists who have contributed to the expansion of the discussions presented in order to advance in the understanding of the senses of illiteracy and literacy, from the appreciation of the other from their own history, going beyond social labels that feature illiterate people as inferior. The paper presents an important challenge: to look at the human subject through their own words. That is why the

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu, Assessora de Relações Internacionais. E-mail: vanisegomes@furg.br

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG, mestranda em educação, coordenadora de tutoria do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade. E-mail: pr.altamor@bol.com.br

other is face, pure language and unspeakable, when viewed in their characteristic of infinity. They are in a privileged place compared with myself; they come before me, and rightfully so, are my masters. It is the very other who teaches me to look at them.

**Keywords:** Illiteracy, Culture, Life story, Education.

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. Apesar disto, é possível tentar, conforme diz Fernando Pessoa (2008), encostar as palavras aos pensamentos, ajustá-las aqui e ali, usá-las e solicitar delas o máximo de flexibilidade possível para, momentaneamente, ficarem ao dispor do escritor.

No presente artigo, conto-me por entre palavras esparramadas em um texto ora escrito em prosa, ora em prosa poética. Inspirada em Frida Kahlo, 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 um pouco sobre o encontro com vivências que remetem ao analfabetismo e, assim, comunicar pensamentos acerca deste tema. Para tanto, explico reflexões emergentes de processo investigativo a que denominamos qualitativo de cunho auto/etnográfico, uma vez que suas características convergem para o encontro desta específica abordagem de estudo.

“Auto/etnografia”, com barra separando “auto” de “etnografia”, é um termo utilizado por Roth (2005, p. 3-4) 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 método anunciado, assim, possibilita compreender que 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.

As trilhas percorridas no encontro com a autoetnografia, assim, apontaram para diálogos com os sujeitos que conviveram intimamente com Dona Alzira. Busquei, em suas falas, a memória de um tempo ido e, a partir de então, a possibilidade de contar a história de Dona Alzira entrecruzada com minha própria vivência enquanto aprendiz do mundo escrito. A partir daí, a emergência do contexto social e dos discursos que o formatam ganham destaque na escrita.

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, por vezes, 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 por meio 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 dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar” (NÓVOA, 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, revivendo experiências e buscando aproximar-me de suas sempre ressignificações. Para este percurso, convido mais alguém para traçar comigo algumas escritas e, emprestando-me seu olhar, seja capaz de fazer-me ver para além dos pretensos ditos.

Construo este artigo em dois momentos. No primeiro, busco alargar as compreensões sobre a imagem socialmente atribuída ao analfabeto, trazendo para o contexto da escrita recordações das vivências junto a Dona Alzira, minha avó materna cujas linguagens de expressão não se encontravam com a escrita: era analfabeta. Emergem, neste momento, discussões acerca do entendimento das habilidades de ler e de escrever, aqui definidas pelo termo alfabetização, como “divisor de águas” entre sujeitos humanos. Fazem-se presentes, assim, autores como Graff (1990), Oliveira (1995) e Tfouni (2002).

No segundo momento, promovo reflexões sobre meu próprio processo de alfabetização e seus significados diante de certa “mensagem social” de que “ser alfabetizado seria ingressar em um mundo de oportunidades”. Busco, assim, entrecruzar histórias e ampliar entendimentos por meio das reflexões de autores como Levinas (1980), Morin (2002), Vygotsky (1984), Freire (2002), Ascher e Ascher (1981), Carraher et al. (1991), Ribeiro (2003), Stallybrass (2000) entre outros.

### **... Aquela mulher chamada Alzira**

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, existiu 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 gritavam uma história da qual, em algum momento, também participei. Destilavam lembranças, solicitavam escuta, pois “vozes” sempre ali estiveram presentes. Uma casa simples que abrigou

gente minha! Casa que nem mais existe. Agora é estacionamento de carro, saída de emergência da boate que fica ao lado e que atordoava meus tios com pagodes e tudo o mais que iam madrugada afora.

Dona Alzira, esta senhora de quem vou falar, ainda que de forma 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 alegria, minha escrita. Ela volta a cada vez que é lembrada. E fica! Ela volta a cada vez que a história da família de minha mãe é evocada. E fica!

Dona Alzira não era dessas pessoas a quem, nem hoje nem naquela época, chamariam “cult”. 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 por quê. 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”.

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 isso mesmo, necessitava da apropriação de algumas habilidades básicas de leitura e de escrita.

As letras eram parte de 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 frequentar uma escola, de vislumbrar a vida com os olhos para lê-la. Nem seu nome lhe era familiar na escrita e dominar o lápis, definitivamente, não lhe era algo tão simples.

Na fronteira entre aqueles que sabem ler e escrever e os sujeitos analfabetos, via-se do lado de “cá”, como excluída, admirando quem estava “lá”, lendo, comunicando-se por meio da escrita: os cultos. Restava-lhe, assim, assumir uma identidade de, diria, “inferior”.

Buscando compreender o que a memória traz à tona, entendo que o discurso que sugere que pessoas analfabetas são inferiores é o que acaba por produzir a ideia de que quem não sabe ler nem escrever deixará sempre nas mãos daqueles que são

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

A divulgada ideia 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. Tal ideia acaba por enfatizar mais um elemento que serve como um “divisor de águas” entre sujeitos que sabem ler e escrever e aqueles que não sabem.

No contexto desta discussão, cabe ressaltar que 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. Ela está muito mais relacionada a uma construção derivada do senso comum que propriamente a investigações específicas sobre o funcionamento cognitivo de tais comunidades (OLIVEIRA, 1995, p. 157).

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” (OLIVEIRA, 1995, p. 156).

Indo de encontro a esta ideia, 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” (TFOUNI, 2002, p. 49-50).

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 ideia que vincula níveis de alfabetização da população em geral a consequentes 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.

O mito do alfabetismo, seguindo o pensamento de Graff (1990), aparece como um divisor de águas entre quem é socialmente valorizado enquanto culto e quem não o é. E Dona Alzira? Aprender a ler e a escrever para quê? Por quê? Por quem?

Chegou o dia em que se alfabetizar 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, 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.

Substituiu 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 desses 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 Vygotsky (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 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; ASCHER, 1981). Tendo alcançado patamares elevados de civilização, muitos dos feitos incas continuam, até hoje, de difícil decifração para estudiosos da área. A exemplo disso, 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 lhe 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 mentais e, por isso mesmo, a memória era sua principal aliada.

Apropriando-me da nomenclatura utilizada por Carraher, Carraher e Schliemann (1991, p. 181)<sup>3</sup>, o desenvolvimento da “*matemática da vida*” era possibilitado a partir de situações cotidianas e, 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 ao certo o que eram. Mas nunca pude brincar com aquele par de óculos com armação preta

<sup>3</sup> O estudo de Carraher, Carraher e Schliemann (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.

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). Em seu início, 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 frequentar 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 preenchiam-no.

Tento encontrar maneiras para contar dona Alzira e, nessa tentativa, percebo que minhas possibilidades limitam-se a transformar, conforme expressa Levinas (1980) 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 o 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.

Em um contexto social em que negros, mulheres, latinos, homossexuais e pobres econômicos constituem a geografia da exclusão, também as populações analfabetas adentram esse campo, sendo representadas como população carente de conhecimento e, por isso 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, rostos, desejos, buscas, contribuições locais para a constituição de uma cultura que não é tão somente localizada 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 relações cimentados tão unicamente pelos olhares sociais que o caracterizam como sujeitos inferiores. 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 ideias. Realmente temos este “poder”. Porém, já não estaremos falando de um outro a partir dele mesmo, mas a partir de nós (LEVINAS, 1980).

Represento dona Alzira, portanto, embora tente ir além do que costumeiramente exprime-se, especificamente, sobre o analfabeto, ou seja, um sujeito caracterizado pela ausência. 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 para alargar algumas discussões sobre analfabetismo.

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 contadas 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 aprender a ler e a escrever para contribuir na elevação do país para uma categoria dita superior em termos educacionais e sociais e, quem sabe, poder pegar o ônibus certo ou comprar o remédio correto quando em uma farmácia o que, neste sentido, caracterizaria uma espécie de benefício pessoal da alfabetização.

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 então primeira série (1982): “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.

A leitura e a escrita estavam ali, em dona Alzira, misturando-se a outras linguagens com as quais minha avó era mais íntima. Suas histórias orais encontravam-se com as ilustrações e escritos das histórias contadas por meus pais a partir daqueles tão coloridos livros infantis. Uma leitura que ia me interpelando e, aos poucos, seduzindo-me ao traçado de algumas letras. Papel da escola?

### **Saberes da escola... e para além dela**

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 estudar”.

Em nome de uma hierarquia de “linguagens”, o “mundo vivido” passava a ser, então, 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 disse Freire (1987), 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.

Alfabetizar-se na escola foi uma ideia que cresceu tanto dentro de mim que mal pude dar conta de tamanha ansiedade no primeiro dia de aula. Era assustador ir para a escola, estando a pouco mais de 20 metros da antiga sala da educação infantil, mas tão distante dos prazeres daqueles tempos de infância. E haja paciência materna para explicar que a professora não iria perguntar quem descobriu o Brasil, meu maior pânico. Tanta insistência fez com que minha mãe citasse Pedro Álvares Cabral, nome que me acompanhou no primeiro dia da então chamada primeira série, pois o fui repetindo até entrar na sala de aula. Isso porque em meu imaginário a escola pós educação infantil era um outro mundo: o mundo dos saberes reconhecidos como tais.

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 apresentado pela “cartilha de alfabetização”. Lembro, também, de quando estudava para os ditados escolares e nunca conseguia acertar aquela palavra incrivelmente

difícil de escrever: “avião”. “É difícil pai”, dizia. E ele, olhando-me atento, apenas tentava entender a lógica de sua criança em processo de alfabetização. Fracassei, por algum tempo, na escrita do maldito “avião” e, também, nas de outras palavras. Tive, inclusive, que “espiar” na cartilha escolar, escondida da professora, algumas formações ortográficas para não errá-las 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 a 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 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. 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. Foi na filosofia fundada por Levinas que encontrei algumas das respostas buscadas quando me negava a “dizer o outro”, a dizer sobre Dona Alzira, como somente uma composição de “identidades sociais”. O outro que se apresenta diante de mim é mais que uma pessoa que não sabe ler e escrever. É preciso ir além das ausências para poder, então, compreendê-lo.

Em um jogo entre ausências e presenças, fui aprendendo a ver Dona Alzira como aquela mulher que, junto com meus pais, alfabetizou-se. A distância entre uma menina que ingressava no mundo daqueles que sabem ler e escrever e sua avó analfabeta parecia não existir. Isso porque é a hoje pesquisadora quem reflete sobre estas questões. Na época, nem ao menos sabia que minha avó era analfabeta.

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 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) e outros, encontrei portos onde pude ancorar meus questionamentos e, assim, navegar em novos modos de compreender o ser humano. Isto porque 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.

Eis, aqui, o meu maior desafio enquanto pesquisadora no campo educacional: olhar os sujeitos humanos para além do analfabetismo. Escutá-los enquanto sujeitos de história, de cultura.

## Referências

- ASCHER, Márcia; ASCHER, Roberto. **Mathematics of the Incas: code of quipu**. Michigan: University of Michigan Press, 1981.
- CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, José Célio. **O lugar do outro na modernidade tardia**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.
- MORIN, Edgar. **O método 5 - a humanidade da humanidade: a identidade humana**. Tradução Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. Entrevistador: Nova Escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 18-20, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 16 maio 2016.
- NUNES, Etelvina Pires Lopes. **O outro e o rosto: problemas da alteridade em Emmanuel Levinas**. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.
- ROTH, Wolff-Michael. **Auto/biography and auto/ethnography: praxis of research method**. The Netherlands: Sense Publishers, 2005.
- STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.