

Reinvenções do ABC

ZACCUR, Edwiges –UFF

GT: Educação Popular/ n.06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

De tempos em tempos, recrudescer a discussão do histórico problema retratado nas pesquisas realizadas pelo IBGE. Os índices mais alarmantes estão ainda e sempre entre os segmentos mais pauperizados da população brasileira. Entre os sem documentos, os sem teto, os sem carteira de trabalho, os sem renda, estão igualmente os sem acesso à palavra escrita. Os dados nos revelam um total de quase 16 milhões de brasileiros analfabetos que salta para quase o dobro, quando computamos os chamados analfabetos funcionais.

Enquanto as estatísticas quantificam dados que apontam para uma histórica desqualificação dos analfabetos, o pensamento acadêmico denuncia metas e agendas preocupadas prioritariamente em dar visibilidade à curva decrescente do analfabetismo, perseguindo metas recomendadas pelos organismos internacionais. Mas critica também novas opções metodológicas, que tampouco asseguram a qualidade da aprendizagem. Em síntese hoje se denuncia insistentemente que a expansão quantitativa do número de alunos matriculados não se fez acompanhar do crescimento qualitativo.

Enquanto isso, o segmento educacional que registra maior crescimento é o da educação de jovens e adultos. As pesquisas revelam que muitos dos alunos pertencentes a tal contingente viveram sucessivas entradas e saídas de escolas ou salas de aula improvisadas em igrejas, sindicatos ou locais de trabalho. Essas idas e vindas sinalizam a importância dada à educação formal e, ao mesmo tempo, um desencontro entre a *escola da vida e a vida na escola*, que foi tantas vezes alvo da preocupação de Paulo Freire. Apesar de suas contribuições em que o político e o pedagógico se conjugam, vimos retornar à cena do início do século XXI, a velha querela dos métodos que marcou as primeiras décadas do século XX. Ainda se debate um método milagroso que possa solucionar o problema da alfabetização rapidamente.

Este trabalho opta por retomar a hipótese freireana de que é preciso sair desse enfoque recorrente e pesquisar o que os educandos sabem. Exercitando o diálogo, talvez possamos compreender outras lógicas com que operam as classes populares, a tal

ponto estranhas à cultura escolar que se torna difícil o diálogo entre aprendentes e ensinantes. Para tanto, reorientamos nossa pesquisa pelas pistas disseminadas, seja nas reinvenções do ABC, seja nas possibilidades abertas a partir do alfabetismo funcional e dos desdobramentos do processo formal de alfabetização.

Tomemos, inicialmente o alfabeto, uma tecnologia tão antiga, como objeto de reflexão. Para designá-lo, temos outros termos, desde a sem cerimônia do A B C, a adecedário e, por último, alfabetário. Já se insinuam, a partir daí, algumas questões: Por que tantos termos para dizer o mesmo? Como se organizou e se manteve, através do tempo, a ordem tradicional do alfabeto? Que efeitos tal seqüência fixa pode produzir aos olhos daqueles alunos que já chegam à escola desacreditando de si? Como se sentem os que vêm sucessivamente renascer e morrer a esperança de progredir na escola e na vida? E por último, favor de que e de quem tem servido a hegemonia da escrita que desqualifica a oralidade e a conversação que, sendo tão cotidianas, terminam sendo banalizadas?

Acrescente-se, ainda, o saber de experiência feito em que viver e aprender não se separam. Não é por acaso que aparece, em dicionários de francês e português, o verbete A B C, que designa em sentido próprio o alfabeto e, em sentido figurado, *os primeiros rudimentos de qualquer ciência, arte, ou mesmo ofício*. O dicionário Michaelis, nesta última acepção, se vale igualmente da palavra *alphabet*. Percebem-se, assim, indícios de um parentesco que veio sendo esquecido entre o alfabeto e a invenção de práticos e comerciantes.

O dicionário Aurélio atesta ainda, como um brasileirismo, a seguinte acepção de A B C: *composição poética, ordinariamente de 25 ou 26 sextilhas ou setilhas que celebra feitos heróicos (mas também às vezes satírica) na qual os cantadores procuram iniciar cada estrofe por uma letra do alfabeto na sua ordem tradicional*. Lendo a contrapelo a tecnologia do alfabeto, os A B C dos cantadores de cordel, resgatam ecos do passado e traduzem o valor de um homem mostrado de A a Z, ou seja do princípio ao fim. Não deixa de ser curiosa a comparação entre o alfabeto: conjunto de letras, dispostas em uma ordem convencional, e os A B C feitos, ora para louvar os heróis populares que o povo fez notáveis, ora para satirizar os poderosos e, de alguma forma,

satiriza-los e, mesmo momentaneamente, desentronizá-los do lugar de poder que ocupam na sociedade.

Não deixa de ser instigante que a literatura resgate o entrelaçamento entre cultura oral e cultura escrita. Jorge Amado incorpora ao seu romance Jubiabá, o ABC de Antonio Balduino. Este herói vive uma alfabetização política em plena greve, descobrindo que podia pronunciar a sua palavra e dar um sentido novo à sua vida.

Assim, não se trata de estabelecer hierarquia ou oposição entre uma cultura oral e a cultura escrita, mas de levar em conta a primeira, quando se deseja democratizar a apropriação da segunda. Certeau enfatiza que:

uma informação nova só é recebida e assimilada, isto é, só se torna apropriável e memorizável se quem a adquire conseguir configurá-la à sua maneira, assumi-la por sua conta, inserindo-a em sua conversação, em sua língua habitual e nas coerências que estruturam seu saber anterior.(Certeau; 1996, 338)

Mas como fazê-lo se o mundo da escola parece ignorar o que acontece fora de seus muros? Em resposta a tal impasse, o dialogo com o universo dos educandos se tornou o propulsor da *pedagogia dialógica* de Paulo Freire. Nos círculos de cultura freireanos, cabia a cada mulher, a cada homem do campo redescobrir o orgulho de ser e saber-se enraizado no interior de uma prática educativa, reinventada a cada dia, pois cada sujeito *opera um acrescentamento à cultura* de que é parte. Ou seja, por esse caminho, é possível tornar a escrita encarnada, como possibilidade de expressão, a exemplo dos ABC dos cordéis e, sobretudo, humanizá-la como prática social necessária, não na visão de quem ensina, mas na concepção de quem aprende.

Talvez, assim, nos seja ainda possível recuperar a tensão entre a ordem, que regula e que é inerente a qualquer código, e o movimento eruptivo, que aciona a criação e põe em cena um sentido emancipatório. No entanto, em nossa hipótese, apesar de variações denominativas ao longo do tempo (A B C, abecedário e, por último, alfabetário), a ordem imutável das letras reflete um processo histórico de predomínio da regra sobre a invenção.

Para buscar as raízes desse processo, vale recuar ao século XVI, quando o modelo derivado da recepção do direito romano no século XII, começou a perder a tensão originária entre a regulação e a emancipação. Tal processo se acirra, produzindo

já no século XIX a formalização e hierarquização das regras jurídicas. Ou seja, a complexidade presente no direito romano dos Glosadores, em que política e autoridade, ética e racionalidade dialogavam, perde espaço para uma ciência jurídica devidamente matematizada.

Boaventura de Sousa Santos vê algo *intrinsecamente errado* no modo como o direito e, na esteira dele, a ciência otimizaram um modelo em que a modernidade sócio-cultural e capitalismo se casam, resultando na absorção da emancipação pela regulação (2000; 115). Na hipótese com que trabalhamos, algo desse modo se reflete e se refrata na escola e nos métodos de ensino de leitura e escrita, pautados na regra imposta, no código estabelecido, na educação bancária e no pouco ou nenhum espaço aberto à invenção e à emancipação.

Até mesmo porque entre os séculos XVI e XIX floresceu a imprensa, e a escrita se consolidou como prática mítica moderna, ao mesmo tempo em que foram criadas condições para o surgimento da escola burguesa, igualmente embasada na racionalidade técnica, de modo que::

A escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia, ontem o burguês, hoje o tecnocrata. Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) seu instrumento de produção. (Certeau; 1994, 230)

Em contraponto, a práxis freireana faz ressaltar uma alfabetização no mundo e com o mundo transversalizando o curso existencial, alimentada pelo trabalho cotidiano e dialogizada na circularidade das linguagens oral e escrita. Tal práxis pressupõe uma ética solidária e uma participação política ambas orientadas para a alfabetização como democratização da cultura escrita, como acesso ao mundo letrado historicamente reservado àqueles que já dispõem da chave pelo seu lugar de pertencimento de classe.

Não seria o caso de se usar preferencialmente o conceito de letramento, já que *a expressão cultura escrita expressa o que conceito que literacy nomeia?* (Soares, 1998, p.20) É possível responder com uma outra pergunta, aparentemente óbvia: Em que se baseia a prevalência do nomear sobre o expressar? Desde os gregos se sabe que nomear é um ato de poder do legislador. Também no capítulo do gênesis é dito que Deus delegou ao homem o poder de nomear...

Se a questão do poder sempre prevalece quando se trata de linguagem, os conceitos, antes de se serem tomados como tal, são palavras e incorporam a autoridade de quem o nomeia e constrói. Não nos interessa tomar aqui o partido de quem opta por expressar, como Ferreiro em *Cultura escrita e educação*, ou de quem opta por nomear como Tfouni em *Letramento e alfabetização* e Soares em *Alfabetização e letramento*. Tampouco nos ocuparemos de uma distinção conceitual entre tais termos. Preferimos enfatizar o sentido político que a alfabetização como leitura da *palavramundo* pode alcançar, em vez de avaliar que a escrita, alçando-se sobre os ombros da oralidade, a superasse definitivamente.

E, sobretudo, nos interessa uma escuta sensível dos que são avaliados, segundo conceitos construídos sobre eles pelo outro. Nesse caso, o emprego da voz passiva é intencional, para enfatizar o caráter objetual de orientações monologizantes presentes na cultura escolar.

Cabe indagar o que pensam sobre si mesmos os que vivem alguma modalidade de alfabetismo funcional de pouca visibilidades para quem os vê de outro lugar. Trazemos uma conversa com um sujeito de pesquisa que bem merecia um ABC pelos desafios que enfrentou, desde que saiu do interior para tentar a sorte na capital. Optamos por lhe fazer perguntas similares àquelas que integram as pesquisas demográficas, porém com um outro tipo de escuta.

— *Você tem algum diploma?*

— *Tenho, não. Mas a minha mãe me mandava pra escola, todo dia, de uniforme e tudo. Eu é que achava chato ficar na escola e matava de aula pra jogar bolinha de gude.*

— *E até que série você cursou?*

— *Deixa eu ver... Num me alembro bem não, lá pelo segundo ou terceiro ano. Naquele tempo a gente falava passei de ano, repeti de ano. Numa dessa eu me dei mal. Foi quando a minha mãe descobriu que eu num ia na aula fazia um tempão, daí ela me deu uma surra de marmelo e me botou pra fazer alguma coisa na oficina de um tio meu que era marceneiro.*

— *Foi seu tio que ensinou o ofício a você?*

— *De começo, não. Eu só varria, juntava serragem, puxava encomenda. Depois eu fui vendo, fazendo uma coisinha e outra, aprendendo a lixar, a tomar gosto pela madeira. Um dia, meu tio viu uma belezura de carrinho que eu criei com apara de madeira. Daí ele falou: esse leva jeito. Agora, daí até virar artista da madeira, levou tempo.*

— *Mas você não se arrepende de ter deixado cedo a escola e ter ficado semi-analfabeto?*

— Analfabeto, não! Que eu sei ler “arguma” coisa, até manchete de jornal. Letra miúda num digo, letra que nem de médico também num dá. E depois eu trabalho escutando jornal de rádio e Tv. Tô é por dentro de tudo que é notícia. A escola nunca me fez farta, nem pra arranjar emprego. Eu vim do interior e na primeira marcenaria que eu procurei emprego fui logo dizendo: De madeira eu manjo tudo, pode me botar pra teste. Eu fiquei um mês de experiência na Carpintaria Amazonas e só saí de lá, quando já tava com tudo arranjado: tinha banca e as ferramenta toda. Aí eu pensei, tá na hora de ser meu patrão. Isso lá vai mais de trinta ano e trabalho nunca faltou.

— E quando chega a hora de fazer orçamento e dar recibo?

— Cálculo eu faço tudo de cabeça, conta na ponta do lápis comprica, mas de cabeça é ligeirinho, ninguém me passa a perna. Tamém tem isso, freguês meu é sempre amigo de outro amigo que me indicou. Tudo na confiança. O recibo, o freguês faz e aí eu assino o meu nome inteirinho. Aguinoir de Azevedo Salles. E, também sei fazer anotação de tudo o que foi combinado no projeto da decoradora. Vou contar uma coisa que é engraçada. Lá na FIMAT todo mundo me chama de professor, sabe por quê? : sei nome de tudo que é madeira, sei ver se tá bem seca, se vai empenar, e até se tem nó que só depois de aparelhada aparece.

Destaca-se, nesse diálogo, a viva reação ao rótulo analfabeto a par de um rol de saberes construídos a partir da operatividade. As estatísticas, porém, têm priorizado os dados que revelam o que os entrevistados não sabem. Os critérios de analfabetismo funcional, por exemplo, são dados seja pelo número de séries cursadas – inferior a quatro, seja pela incapacidade de ler e escrever um bilhete. Ou seja, prevalece a avaliação do que falta sob a ótica de quem estabelece o que é importante avaliar. Não me consta que recenseadores perguntem o que sabem os que são classificados como analfabetos funcionais. Tampouco há índices de ressaltem afirmativamente o alfabetismo funcional

No caso do marceneiro Aguinoir seria fácil constatar que ele sabe ler metro como poucos e usa recursos que refinam medidas tais como (55, 5 f – o que significa meio centímetro forte); sabe ler esquemas de montagem mais atento aos gráficos que ao escrito, sabe calcular como subdividir uma peça de madeira em sarrafos; sabe fazer cálculos mentais e orçamentos; sabe anotar o que precisa, seguindo um código próprio cheio de abreviações; sabe imaginar soluções para os problemas inesperados com que se confronta em seu ofício.

Ultimamente, quando se trata de trabalho mais complicado, porque fora do que chama de esquema, aprendeu um jeito novo de orçar, capaz de lhe evitar prejuízos.

Calcula o preço dos materiais e deixa para dar o valor da mão de obra depois, em função dos dias gastos no trabalho. Argüido a esse respeito, explicou o seguinte: *Freguês meu, já trabalha comigo faz tempo, é tudo na base da confiança. Quem me conhece há um tempão, sabe que eu não sou de dar prejuízo a ninguém.* Ou seja, existe uma ética consuetudinária, de leis não escritas, mas registradas na memória, nas quais se apóia para não levar, nem dar prejuízo, cobrando o que chama de preço justo.

Se nada disso pode caber nos critérios estreitos que classificam os analfabetos funcionais, tampouco seus saberes se reduzem ao seu ofício. Quem chega à oficina do nosso amigo, se depara com uma Tv, um radio, um telefone.. A TV lhe faculta lazer e informação. *Pra mim é que nem jornal. Quem tem tempo e gosta lê, eu não. Pra mim é Tv e rádio ligado o tempo todo e fico por dentro de tudo.* Quanto ao telefone, andou desligado depois que amigos e familiares lhe deixaram uma conta enorme para pagar. A solução já está a caminho: *Eu num vou falar nada. Vou é fazer uma caixa com chave para o telefone. Ai quando eu sair pra trabalhar na montagem, levo a chave, quem chegar pra ligar vai quebrar a cara.*

Olhando na sua perspectiva, decididamente ele não é nem analfabeto, nem analfabeto funcional. Mas fica também evidente que os rótulos o incomodam tanto assim que, a cada momento, se encarrega de demonstrar que não é o que pensam que ele seja. Cria-se assim um jogo de negação da condição de analfabeto que, na rejeição, de alguma maneira a confirma. Sempre que pode, ele relata uma situação que dê visibilidade ao seu saber construído na prática.

Uma comparação: eu tenho pouco estudo, mas minha filha é “adevogada”, meu filho tem segundo grau “compreto”. Daí eu falei pra eles: se eu tenho uma parede de 4m pra fazer um armário de oito portas, qual vai ser a medida de cada porta? Minha filha disse que não sabia. O outro falou: Fácil, 50cm, certo? Errado! Ele não pensou que tem a medida dos montante de 3cm entre cada par de porta, tem a folga, o ajuste...

No enunciado do problema proposto escola e vida se conjugam. A insistência em provar que sabe vem sendo a maneira encontrada pelo nosso artista da madeira para sobreviver à desqualificação. Outro recurso freqüentemente utilizado é o da comparação. Levanto a hipótese de que sua lógica seja analógica, aparentada à semelhança entre expressão matemática da relação existente entre duas grandezas físicas de um sistema e a expressão de um outro sistema. Outro termo recorrentemente

utilizado por ele é esquema, que representa mais do que as formas de um objeto, suas relações e funções. Quando se trata de empregar verbos, sua escolha recai sobre os verbos criar e ensaiar. O primeiro diz da operatividade, da importância do fazer que direciona sua vida. O segundo traduz um fazer-em-se-fazendo, através de aproximações sucessivas até obter um melhor ajuste ou efeito estético..

Por outro lado, nas suas falas podem ser ouvidos retalhos de outras falas. Um dia, valoriza o seu trabalho: *Serviço de marceneiro já teve muito valor, era coisa fina, mermo. Tempo bom, tempo de artista da madeira. Agora quem pode com as fábrica? Lá tem muito recurso que a gente que trabalha na banca num tem.* Num outro momento, parece trazer em sua fala, a fala do filho: *A gente rala, trabalha catorze hora por dia ou mais, agora meu filho fica só na estica, limpinho, no ar refrigerado, atendendo as gatinha e, em mês bom mermo, ganha até mais que eu, sem um pingão de suor.* Outra hora, ressoam, em sua fala, notícias de TV. *Se eu sou marceneiro fora do Brasil, tava rico; tava ou num tava? Tava num é mermo?* Ou ainda, sobrevém um revide ao tempo em que batia cartão como empregado de fábrica: *Mas tem isso de bom que ninguém manda em mim. Se eu quero acordar às 11 hora, até meio-dia, tá bom, num tem pi, nem apito. Se quero continuar no pique, trabalhando até as duas da manhã, tudo bem: meu horário é coisa minha.*

Tais falas polifônicas, no sentido bakhtiniano, nos levam a pensar variadas alfabetizações que deixam de ser visibilizadas em função de um foco ajustado numa única alfabetização, a que se dá na escola e que é, freqüentemente, apartada da vida. O descompasso em si grave em se tratando de criança, se agudiza no caso de jovens e adultos. Dia desses, o nosso artista da madeira, tentando traduzir anotações feitas por mim num projeto, perguntou: o que é isso aqui? Estava apontando para o que estava escrito em lugar próprio do desenho: face e sulco. Inicialmente pensamos que o problema estava na letra manuscrita. Na seqüência, reparamos que ele havia escrito ao lado de face fte, e ao lado de sulco - fdo. Seria uma tradução da linguagem da decoradora para a sua? Saberíamos escrever por extenso essas palavras abreviadas? Escrevera desse modo para ganhar tempo, a exemplo de freqüentadores de sala de bate papo pela Internet? Aprendera a escrever assim, observando a numeração presente onde mora (49 fte e 49 fdo)? Talvez valesse a pena lhe fazer essas indagações e apontar a hipótese correta, porém é muito possível que essas hipóteses se cruzassem. Além do

disso, foco de nossa pesquisa recai sobre suas táticas e astúcias, revelando uma criativa reinvenção da escrita, na perspectiva de uma alfabetização funcional.

Para além dela, há efeitos sutis do contato com a escola seja na forma como recorre à ultracorreção, acrescentando um fonema epentético à palavra advogada, por exemplo, seja no uso de definições com que traduz os saberes de seu ofício para os leigos. Atendendo a esse detalhe, a exemplo do jogo que Paulo Freire propõe aos colonos em *Pedagogia da esperança*, experimentamos uma inversão momentânea do jogo de saber/poder, pedindo-lhe que nos explicasse o que significavam algumas palavras de seu jargão profissional.

Li em seu rosto uma satisfação, um certo ar professoral, enquanto ia desfiando suas palavras com os respectivos significados. Ele demonstra conhecer peculiaridade da língua, desde a metalinguagem típica dos vocabulários a um possível plano de substituição em que um verbo dá lugar a outro verbo, um substantivo a outro substantivo. Aliás, este seria um possível ponto de isomorfismo entre oral e escrito.

Afagar - passar o raspador para dar o 1º trato na madeira bruta

Aparelhar - sarrafear a madeira para tirar as peças pra fazer o móvel.

Batente- peça de madeira fina que a gente coloca atrás de uma porta para receber a outra.

Cavilha - é como um batentezinho que fica por dentro do armário e serve para prender.

Desempeno - recurso da máquina que desempena a tortura da madeira.

Empenada - madeira que torceu e tem de ir para o desempeno.

Ganzepe - tipo de peça que encaixa na pressão, sem prego nem cola, pode montar e desmontar muitas "vez".

Ilharga - peças laterais de baixo acima pra dividir o armário e receber a porta

Linheira - madeira que dá gosto trabalhar com tudo que é veio na mesma linha.

Malhete - assim como dentinhos de encaixe das peças laterais na frente de gaveta .

Nó - um troço que dá na madeira onde que tinha um galho .

Pinazo - peça de encaixe para deixar a estrutura bem firme.

Raspador - peça afiada que faz polimento antes da plaina e da lixa

Reversa_ - madeira que não aceita ferramenta, só raspador na mão de artista.

Riscar - fazer a marcação final para dar tudo certo na montagem.

Sarrafear - abrir a peça em sarrafos para fazer o móvel, dando a folga que sai na hora de aparelhar

Veio - cada tipo de madeira tem seu veio. A gente tem de trabalhar de acordo com o veio, senão já era

Sabemos que um adulto pode ser letrado e analfabeto pois, como afirma Magda Soares, pode saber usar a escrita. No entanto como aceitar que um letrado, alfabetizado funcionalmente, seja visto apenas como analfabeto funcional? Ou ainda como deixar de reconhecer a importância da criação, em que a operatividade flexiona a própria palavra? Nesse sentido é exemplar a iniciativa de Monteiro Lobato, escritor e editor que, nos idos de 1930, prefaciou um livro de Nhô Bento, um *jeca* que expressava em sua linguagem caipira ricas imagens, habitadas de emoção, plasticidade e vida.

E, sobretudo, sempre podemos retomar com Paulo Freire a importância da leitura de mundo, buscando redescobrir a complexidade da mente e da consciência de si, do outro e do mundo, derivadas de uma experiência existencial singular, porém, desde sempre marcada pelo social.

Prevalece, para nossa pesquisa, o desafio de compreender a lógica do outro, o menos possível direcionada pela nossa própria lógica, considerando com Certeau que “o Povo fala”, com e contra aparelhos escriturísticos, poderes econômicos, administrativos e simbólicos que exerçam controle sobre ele.

Em nossa hipótese, cabe à arte de ensinar levar em conta as três vertentes do que Certeau chama de *ciência prática do singular*: a operatividade, a oralidade e o

saber cotidiano. Nesse sentido, se a gente do povo sabe o que o povo precisa, também nos cabe recolher pistas nas expressões que são recorrentemente usadas. As pessoas do povo, em vez de dizer que sabem escrever o nome, costumam dizer que sabem *fazer o nome*, dando ênfase ao fazer, a exemplo da operatividade do artesão que faz a sua obra com engenho e arte, que sente orgulho de seu *quefazer*. É uma operatividade vinculada ao desejo, à invenção e à necessidade.

Os métodos antigos de alfabetização, por sua vez, se referiam à mecânica da escrita, e nesse caso, entramos na esfera da pseudo-operatividade. O fazer escolar pode ser percebido antes como esfera de quem ensina do que como investimento de um sujeito que deseja aprender. Mesmo assim até o fazer subalternizado pode, eventualmente, ganhar um novo sentido, quando quem faz descobre que pode sempre fazer melhor e que pode ter orgulho de fazer bem feito.

Não é por acaso que a professora Maria da Fé, personagem de *Viva o povo brasileiro*, considera que a primeira lição é ensinar o povo a ter orgulho da raça e da identidade mas, sobretudo, lhes ensina que *o povo é que é o dono do Brasil*. Não é por acaso que Paulo Freire trata de fazer a gente simples do povo entender que seu fazer cotidiano, da moringa, à renda, da rede à embolada e tudo o mais que possam fazer é parte da cultura.

Nesse sentido, apresenta-se o desafio de ajudar os alunos a descobrir o fazer da escrita uma coisa sua. O nome que todo dia se escreve no alto da folha do caderno é diferente do nome que conota a autoria. O nome que um dia o marceneiro descobriu na plaquinha de um móvel antigo o instigou a perguntar e a fazer inferências: -- *Que é isso, é nome de loja?* -- Não. *É o nome de quem fez o móvel* -- Leandro Martins. -- *Ah é, então eu também vou botar meu nome na minha obra*. Tal fala nos instiga a pensar as inúmeras vezes que os alunos colocam o nome no alto da folha quando fazem um desenho, sem que cheguem a inferir o que significa assinar um documento ou uma obra.

Não raro, conta-se a história da escrita. Há até um livro de literatura infantil sobre esse tema, mas há pouco espaço para viver a reinvenção cotidiana da escrita tal como se apresenta na vida – aberta a múltiplas possibilidades, desde os nomes dos namorados escritos com os mais variados materiais e em diferentes suportes, ou o

próprio nome riscado no quintal, como aprendeu Paulo Freire. Essa aventura de fazer o nome como quem marca, como quem se apropria, se torna experiência memorável que faz toda a diferença.

Que dizer da escrita que segue fazendo parte da vida de cada sujeito? Recentemente uma faxineira que estudou até a 4^a. série, solicitou a nossa ajuda para resolver um problema aflitivo, ligado ao pagamento do cartão de crédito.

— Eu preciso de uma advogada pra me ajudar com um problema com o meu cartão de crédito. Tem quase um ano que eu não compro mais nada, eu nem desbloqueei o cartão novo que eu recebi em outubro. E todo o mês, eu pago o mínimo, mas a minha dívida só faz aumentar. Como é que pode? Eu liguei pra eles, falei que não quero mais cartão, que eu só quero pagar a dívida em prestação. Mas aí disseram que não dá, por que eu não estou em débito, que estou pagando direitinho. Mas quem está devendo, está em débito ou não está? Eu vou ter que parar de pagar, mas aí o meu nome vai parar no tal de SERASA e eu não quero ter de passar vergonha..

Esta conversa nos permite ver o quanto o problema já fora equacionado, a partir de um sentido visceralmente compreendido. Mesmo sem dominar o que vem a ser juros compostos, Márcia intuiu que vinha sendo explorada. Mesmo não sabendo o significado da palavra inadimplente, sabe o que significa ter o nome enviado para o SERASA, e sobretudo traz inscrito em si um direito consuetudinário que diz do valor do valor de um nome honrado. Ela sabe inclusive que, diante de um interlocutor que domina um código que lhe causa embaraço, faz-se necessária a intermediação de uma “advogada”, alguém que saiba falar e se contrapor à lógica da financeira com conhecimento de causa e firmeza. E, sobretudo, sabe melhor que muito brasileiro com nível universitário que dívida se paga, mas cobrança indevida de juros, não.

Ou seja, ela compreendeu pelas franjas o problema. Mesmo sem saber o significado exato do que lia no espelho do cartão, compreendia o sentido. Assim, o sentido pode ser não só a zona mais instável do significado como enfatizou Vygotsky, como também, e até por isso, a mais suscetível de ser afetada pela singularidade do sujeito encarnado.

A conversa com Márcia nos fez pensar inúmeros conteúdos que poderiam estar sendo discutidos em classes de alfabetização de adultos, para ajudá-los a ler a palavravmundo, inclusive os impasses postos aos que não se apropriam dos códigos de

poder. A escola pode ser espaço de freqüente instigação ao pensamento a exemplo dos desafios que aprendem a resolver no cotidiano em busca de melhores condições, inclusive o acesso aos bens culturais que lhes foram historicamente negados.

Trata-se de um processo contínuo que não se limita aos entraves encontrados nas séries iniciais. A pequena parcela dos alunos das classes populares, que concluem o segundo grau e chegam à universidade, encontram novos impasses. À felicidade de ingressar no ensino superior, se acrescenta o estranhamento de quem chega trazendo um capital cultural diverso daquele que historicamente marcou e marca a universidade como um espaço de elite. Tal conflito transparece tanto na fala de discentes como na fala de docentes. Os primeiros reclamam da linguagem hermética da academia – *é, de repente, se ver num lugar estranho, numa cultura estranha e se ver como incompetente*. Os segundos querem evitar a queda de qualidade dos cursos, não faltando quem aposte que *um meio de evitar tantas provas cheias de senso comum é aumentar a bibliografia exigida*.

Tais impasses colocam aos educadores progressistas algumas questões.. Caberia confirmar a ideologia do mérito em que ressoa a seleção natural dos “mais aptos”, ou mais adaptáveis ao modelo hegemônico? Ou, rejeitada esta alternativa, como evitar que estudantes vistos em suas comunidades como vitoriosos, se vejam desqualificados dentro da academia?

Não raro, nossos estranhos ao nicho acadêmico vão desenvolvendo táticas e astúcias dos que não dispõem de um próprio seu, como ensina Certeau,. Como orientadora, venho pesquisando essas táticas, presentes na resposta de uma orientanda:

Professora, eu não copiei. Eu estudei, professora. Eu fichei tudinho, marcando no livro o mais importante; depois peguei o dicionário e substituí as palavras por sinônimos, e fui juntando para fazer o meu texto. Eu sempre fiz assim, não pode, não!? Professora, se eu escrever do meu jeito, sabe o que vai me acontecer? Eu vou ser reprovada.

A comovente sinceridade de sua fala dissemina algumas pistas: (i) de como a cópia é rejeitada e, no entanto, ambivalentemente afirmada; (ii) de como o fichamento, estratégia de estudo adotada pelos docentes, se reconfigura como forma de “produção escrita”; (iii) de como os exercícios escolares de completar frases com sinônimos são re-significados como possibilidade de fazer do texto do outro um texto “seu”; (iv) de como o silenciamento

da própria fala é naturalizado; (v) de como a reprodução da palavra do outro se faz condição de aprovação.

Cabe a nós, professores e professoras, não só o desafio de fazer da *leitura de mundo ponte para a leitura da palavravundo*, como reintroduzir a operatividade, a conversa e os saberes cotidianos, que prevalecem fora da escola, no interior da sala aula. Temos acompanhado como as professoras vêm redescobrimo possibilidades. Uma delas nos falou das aulas de contação de história acompanhadas da confecção de origami; outra relatou como a dança do Boi, abriu espaço para que alunos mostrassem que sabiam entoar loas que por sua vez despertaram o desejo de registra-las através da escrita; uma terceira contou de uma aula de geometria marcante, a partir da instigação à criação. Tratava-se de utilizar embalagens para produzir cenas ou objetos escolhidos por eles. Houve quem transformasse a embalagem de leite longa vida em campo de futebol, em ringue, em baliza de jogo de basquete, em sala de aula, em edifícios. Houve quem explorasse formas, criando enfeites. As formas geométricas foram assim apreciadas e reinventadas, em diálogo com a vida. Não surpreende que, na aula seguinte, os alunos comentassem com ar festivo: Você podia fazer aula de geometria de novo, foi dez. Nesse caso, leitura de mundo e operatividade se conjugaram e deram um sentido novo, porque reinventado, ao conteúdo escolar.

Referências bibliográficas

1970. BAKHTIN, Mikail. *La poétique de Dostoievsk*. Paris, Éditions du Seuil, 1970.
- 1994 CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer* - Petrópolis, RJ, Vozes.
1996. _____ *A invenção do cotidiano 2 Morar, cozinhar* - - Petrópolis, RJ, Vozes..
1975. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Afrontamento.
- 1992 _____ *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
2000. SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. Porto, Ed. Afrontamento.

