

Eixo 3 - A escola

Sobre a escrita de pessoas pouco escolarizadas: de cartas e quadros

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CAMARGO, MRRM. Sobre a escrita de pessoas pouco escolarizadas: de cartas e quadros. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 337-358. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Sobre a escrita de pessoas pouco escolarizadas: de cartas e quadros

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo¹

Impossível alguém não ver quadros; porque, caso meu pai fosse ferreiro e o seu, par do reino, ainda assim precisaríamos ser quadros um do outro. Provavelmente não podemos romper a moldura do quadro apenas com palavras naturais, Você me vê encostado à porta da minha ferraria, com uma ferradura na mão, e pensa ao passar “Que pitoresco!”. Eu, vendo-o sentado com todo o conforto no automóvel, em gesto de quem se inclina para o populacho, penso logo num quadro da velha e suntuosa Inglaterra! Sem dúvida, ambos estamos redondamente enganados quanto aos nossos pensamentos, o que é inevitável

Virginia Woolf, 1992, p.224

Neste trecho estão as frases iniciais de um conto de Virginia Woolf intitulado “Três quadros”. O conto, não linear na narrati-

1 Professora adjunta da graduação e pós-graduação do Departamento de Educação, Instituto de Biociências, da Unesp, câmpus de Rio Claro, CNPq. *E-mail*: mrosamc@rc.unesp.br.

va dos fatos, abre três portas para se entrar na história: o *primeiro quadro*, o *segundo quadro*, o *terceiro quadro*. Qualquer uma das portas leva à composição da história, no entanto, partes quase independentes: os personagens do primeiro aparecem novamente no terceiro; ao segundo, fica o grito lacerante que ecoou no meio da noite, na aldeia, como se a natureza humana houvesse gritado contra alguma iniquidade. O cenário, a aldeia, está nos três quadros. No primeiro quadro, fica a imagem de cena tranquila da chegada do marinheiro; no segundo, ainda que com as estrelas brilhando absolutamente imutáveis, os campos estando tranquilos, tudo parecia culpado, condenado, agourento; no terceiro, o tempo bom se recupera, o ânimo se recobra, “Não escutou o grito da esposa? Ela correu para a estrada e soltou um grito... Ei Tommy você está sujo de terra!” (Woolf, 1992, p.227).

Neste conto, inspirei-me compondo um texto que intitulei “O ato de escrever: fronteiras entre o saber e o não saber”.² O artigo que ora apresento aprofunda reflexões acerca da escrita de pessoas pouco escolarizadas e o tema da composição dos quadros é a escrita e leitura de cartas.

No *primeiro quadro*, estão duas situações de escrita de cartas que ocorreram durante os meses de abril e maio de 1997. As personagens são Expedita e Maria Vilani. Expedita e Maria Vilani são mulheres adultas que, aos 40 e 35 anos de idade, respectivamente, encontravam-se em uma classe de Ensino Supletivo que funcionava no período noturno, numa escola municipal de Campinas. Na época, eu continuava minha busca por pessoas que tinham uma história para contar sobre escrever cartas.

Havia feito, em janeiro do mesmo ano, entrevistas com nove professoras alfabetizadoras, participantes do Projeto Alfabetização Solidária. Nas conversas, tomei conhecimento de que essas

2 Texto apresentado no Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2002. Publicado em CD.

professoras, cinco delas, eram escribas e leitoras de cartas, elas próprias. Escreviam e liam por e para pessoas que não sabiam escrever e ler; ou diziam não saber. Voltarei a essas entrevistas um pouco mais adiante.

Após várias tentativas, contatos frustrados, encontros agendados que não aconteciam, num dos dias marcados, conheci Expedita. Cheguei até ela buscando uma história de correspondente. O primeiro encontro foi no dia 24 de maio e durou quase uma hora, das 18h15 às 19h05; sua aula começava às 19h10. Apresentei-me e disse o que havia me levado ali.

Gastamos bons minutos conversando, tentando nos entender, e foi então que percebi um certo “mal-entendido” na comunicação das intenções: Expedita esperava que eu escrevesse cartas por ela, para a sobrinha, com quem se correspondia de vez em quando. Alguém que escrevesse por ela e então ela iria aprendendo. Nessa situação, me vi, com Expedita, eu própria na situação de escriba, aquela que escreve pela outra, sem ter clareza de como isso poderia acontecer. Muitas vezes, tinha estado nessa situação, com as crianças das séries iniciais, com o propósito de ensiná-las a escrever, mas, ali, com Expedita era diferente. Naquele momento, nem conseguia pensar como poderia ser escrever carta para a outra. Ainda não tinha assistido ao filme *Central do Brasil*.³

Frente a frente com Expedita, expliquei que estava estudando e interessada em conhecer histórias de quem escreve, envia, recebe e lê cartas. A mim mesma, convenci-me de que não podia, na expectativa do momento, furtar-me a escrever cartas. Já, naquele momento, não podia mais me furtar a fazer parte do quadro.

3 *Central do Brasil*. Direção: Walter Salles. Roteiro: Marcos Bernstein e João Emanuel Carneiro. 1998.

Propus que ela falasse que eu escreveria; não ajudou muito: *o que poderia ser dito para eu escrever?*. Essa era a pergunta que parecia estar estampada nos olhos dela. Afinal, quem sabia escrever era eu... Enquanto tudo isso acontecia, ela me disse que não sabia escrever porque faltam os s/r/m. Disse também que, quando é letra boa ela consegue ler, muito devagar, ela até consegue copiar, devagar.

Propus que escrevesse, mesmo faltando os s/r/m e que eu poderia ir ajudando.

Ficou tudo ainda mais difícil. O difícil foi “aparecendo” nas tantas coisas que ela foi contando para me deixar a par da situação, mais do que por desconfiança ou negação, do que ela poderia ou não contar na carta, sobretudo de que jeito contar. O assunto, o motivo para a carta são notícias da família.

Propus que ela falasse o queria escrever para a sobrinha que eu escreveria, em uma folha de sulfite branco que eu havia levado, e depois ela copiaria e mandaria. Ela aceitou dizendo que copiaria na folha do caderno dela, espiral e com folha grande, é assim que ela manda as cartas. Mais um pouco de conversa e começamos.

A carta, não a tenho; posso descrevê-la como sendo de uma página, seis parágrafos, que me foi ditada, e que eu escrevia buscando na lembrança todo o traçado pedagógico das letras, aprendido no Curso Colegial de Formação de Professores, porque era uma carta para ser copiada.

A carta, então ditada por Expedita, enquadrava-se nos moldes mais tradicionais, com data no cabeçalho, tendo por vocativo *Querida Cida*, caprichando na fala do *espero que esteja tudo bem*, enviando notícias da família de cá, querendo saber as novidades da família de lá, falando da última carta que recebeu que já faz um tempo [ela não soube precisar exatamente quanto] até a finalização *com um abraço da ... Expedita*.

Mesmo ela dando por encerrada a carta, eu não escrevi o nome dela; reli tudo, e fiquei aguardando. No meu pensamento

e ação de leitora, há sempre algo a ser completado, a ser revisado, a ser mais bem explicado no texto escrito. Com Expedita, não foi assim: uma vez terminado o assunto, escreve-se o nome, ela me disse que esse ela sabia bem, e pronto. E ponto. O envelope foi escrito no encontro seguinte, quando também gravamos nossa conversa.

A entrevista, a conversa gravada, ajuda a compor esse quadro:

Expedita nunca foi à escola quando criança, frequentou cinco ou seis meses de Mobral no ano de 1977, quando veio morar em Barão (Barão Geraldo, então distrito de Campinas). Foi quando aprendeu a ler placa de ônibus, letra do nome de rua e escrever o próprio nome. Foi quando ela *aprendeu a aprender, a conhecer as letras*. Depois desses cinco ou seis meses, somente em 1997 voltou à escola.

Em 1997, segundo falou, ela lia jornal; só não conseguia escrever palavras; faltavam r/s/n. Quando perguntado se ela conseguiu ler a carta escrita dias antes, copiada para ser enviada para a sobrinha, ela disse que conseguiu *ler a carta, fui olhando as letras e passando para outra folha*.

Quando fiz referência sobre a passagem final da carta escrita *E na outra carta vai mais novidade*, Expedita responde: *é pra ela ficar curiosa e respondê logo*.

O encontro com Maria Vilani foi no dia 14 de maio. Os dois últimos encontros combinados não aconteceram, ela esperou, porque queria muito escrever a carta do dia das mães e tinha de ser logo porque o dia das mães já seria no próximo domingo.

Maria trouxe a última carta que recebeu para que eu lesse para ela (mais uma vez, porque a vizinha já havia lido e ela sabia bem do que se tratava, ia repetindo quase textualmente) e depois responder.

Propus, como o fiz para Expedita, que eu poderia escrever e ela depois copiaria, mas ela achou melhor escrever direto porque tinha pressa em enviá-la. Maria trouxe o papel da carta e envelope.

Conforme foi falando, fui escrevendo e repetindo em voz audível o que ia escrevendo. Depois de duas páginas escritas, *um jornal*, segundo ela, disse que a carta já estava pronta. Antes de escrever o nome dela, eu mesma propus reler; para ela, era aquilo mesmo, não tinha mais nada, mas se eu quisesse ler, que lesse.

Enquanto pausadamente lia o que havíamos acabado de deixar marcado no papel, posso falar que sentia o toque do olhar de Maria em mim. A sensação era de certo incômodo meio indefinido, mas sensação forte. Quando terminei a leitura, ela ficou me olhando mais algum tempo e depois disse:

– *É tão bonito de vê uma pessoa lendo o que eu falei! Tudo o que disse tá! Não perdeu nada! Tá tudo aí! Dá até vontade de chorar.*

O que dizer dessas situações? Que eixo teórico, que categorias escolher para analisar tais situações?

Expedita dita a carta e diz que não sabe escrever; ler até lê, jornal, mas não sabe escrever palavras. Ao ditar a carta, organiza-a enquanto dita, de tal forma que, ao terminá-la, nada mais tem a acrescentar: é só assinar o nome. Mostra a desenvoltura de quem transita sem parcimônias pelas ações de ler e escrever cartas. Faltam-lhe as habilidades.

Buscando compreender o conceito de alfabetismo e propondo-se a estudar a relação do alfabetismo com dimensões atitudinais, Ribeiro (1999) organiza em quatro graus os sujeitos que analisou, segundo as práticas cotidianas e funcionais de leitura e escrita: baixo, médio-baixo, médio-alto e alto. Do referencial dessa rigorosa pesquisa, Expedita e Maria Vilani se enquadrariam certamente no grau baixo de alfabetismo, uma vez que têm na oralidade o principal instrumento de comunicação e informação, têm dificuldade em retomar um texto em busca de informações; quanto à aprendizagem, apontam a cópia como um meio, copiar a carta para aprender a escrever até poder escrever sozinha.

De um outro lugar, analisando essa situação como acontecimento que não se esgota em si mesmo, poderia ser o mundo

como acontecimento (Bakhtin, 2003) buscando a compreensão do fenômeno nas possibilidades que ele carrega, elegendo a dialógica como método, para a pesquisadora revelam-se as fronteiras tênues entre o saber/não saber ler e escrever: externamente são perceptíveis porque Expedita não escreve e diz que não sabe escrever; internamente, como verificar essas fronteiras?

No *segundo quadro* que aqui tento compor, estão aqueles que se interpõem na escrita e na história: é o escriba, aquele que escreve, cartas, por outros.

Tive informações de que um grupo de professoras alfabetizadoras, do Programa Alfabetização Solidária estaria em Campinas e que no seu trabalho de alfabetização, no dia a dia, um motivo forte para enviar os filhos à escola, na região, para aprender a ler e escrever era ler e escrever carta. Esse foi o motivo que me levou a procurá-las. Dos nove professores entrevistados, cinco escreviam regularmente e em quantidade cartas por outros.

Nas entrevistas feitas, fiquei sabendo que se tornar escriba ocorre de várias formas, entre elas, ter sido agente na realização do Censo do IBGE e, após a visita às casas, o entrevistado foi procurado por pelo menos cinco pessoas da rua para ler e escrever cartas [Manuel]; porque a mãe escrevia e a convence a escrever também [Valéria], a mãe chegava a fazer um caderno dos endereços porque assim ficava mais fácil quando a interessada a procurasse de novo, uma vez que é difícil entender inclusive o endereço da/do destinatária/o; e há ainda um relato de que a escriba foi escolhida numa feira para ler uma carta, porque ninguém podia ficar sabendo o assunto.

Das entrevistas realizadas, trago aqui um trecho de uma das entrevistas⁴ feitas com esses professores e professoras, alguns

4 As entrevistas, em número de nove, foram realizadas na cidade de Campinas, entre os dias 21 e 23 de janeiro de 1997.

escribas de cartas de uma cidade do interior de Alagoas. Eram professores e professoras que também alfabetizavam.

A. C. ... *bem eu vou desenrola escrevo a carta tudo, qual é o começo/pelo começo da carta escrevo aí a pessoa, eu leio pra ela e ela acha bom, aí diz: ai bem que eu gosto [riso contido] que você escreve porque sei que você desenrola a carta; e daí por diante e sempre sempre sempre escrevo outras cartas e eles não tem assunto não tem assim como escrever, sabe? Eles ditam que, por exemplo, diz o assunto que é que quer e dali a gente vai ter que organizar e muitas pessoas, né, e aí é ler e depois que eu escrevo.*

Eu digo: você quer que eu leia? E ela diz: não precisa não, porque eu sei que tá bom mas não é assim mesmo? aí eu leio depois que eu leio muita gente, sabe? Tudo o que ela diz tem que colocar, né, aí ali eu vejo muitas coisas, que não há necessidade de colocar tudo o que ela diz, assim a maneira que ela diz. Não, a gente tem que organizar, e fazer uma organização e colocar no devido lugar suas coisas e têm coisas que não havia necessidade mas elas querem tudo, pôr tudo que [...] coloque tudo que elas dizem; eu tenho que colocar e a gente tem que fazer a seleção das melhores coisas ou organizar e assim faz/vai adiante.

A. C. ... *Ah eu leio e às vezes eu leio até assim como ela disse [riso contido] às vezes eu imagino né, ela disse isso então eu vou dizer só pra agradar ela [...] é que na realidade o que mais acontece assim a maneira que eu escrevo eu leio muitas vezes eu esqueço o que foi que ela disse e eu leio do jeito que tá, aí ela diz que colocasse isso e aquilo mas eu digo já tá aqui é porque eu coloquei de outra maneira, aí ela acha que é errado {que não} gosta de explicar as coisas detalhes por detalhes, sabendo que da maneira que eu escrevi havia de compreender mas ela não, acha que não...*

M. R.: *Ela acha que o destinatário vai compreender do jeito que ela tá falando...*

A. C.: *Que ela está falando, aí eu digo ah! tá bom então eu vou colocar, aí coloco outro assunto e depois leio o que ela disse; ah, então*

tá certo; outras não, outras pessoas dizem ah! tá ótimo como você escreveu muito bem, não sei o que, não esperava que ia sair assim, então aí depende da pessoa também o que quer que a gente escreva ... (Trechos da entrevista feita com A.C. em 22-1-1997).

A escriba é também leitora enquanto escreve pela outra.

A pergunta que logo de início faço é: qual é o sujeito nesta escrita? Quem dá o assunto, quer confirmação, altera se for necessário para melhor compreensão por parte do destinatário, ou quem “reproduz”, organiza, altera porque acha desnecessário escrever tudo, combina elementos para uma melhor compreensão porque escrita? Penso que não poderia dizer que a relação estabelecida entre tais sujeitos – o que dita a carta e o que escreve – fica por conta do dominar ou não um código; ambas, “escrevinhadora” e “autora” mostram, a seu modo, que conhecem especificidades do escrever: às vezes basta desenrolar o assunto, às vezes há que explicar detalhes, mesmo que fique repetitivo, porque o importante é que o(a) destinatário(a) entenda a mensagem. Assim é quando manda lembranças a todos do lado da destinatária, nomeando cada um e a escriba quer encurtar, ou porque tem pressa, ou porque ainda tem mais três cartas na fila para serem escritas no final de semana.

Há ainda a situação em que a escriba é a leitora da carta que chega.

M. R.: Como é isso?

A. C.: *É, eu leio mas às vezes têm muitas palavras assim que a gente não sabe bem como são as pessoas por aqui em São Paulo, e também em outros lugares mas o mais comum aqui em São Paulo, eu leio as cartas e do jeito que está e têm muitas coisas que a gente não entende bem o que é, mas lendo, a frase né, a gente vai ler primeiro as letras e eu assim baixinho e se tem uma palavra que eu ainda acho que não sei o que é aí eu paro e vou ler o que tá na frase até ali ou até um ponto*

para ver se eu entendo o que é aquela palavra. Aí eu descubro eu leio para elas. E elas ficam alegres quando tem notícias boas, agradecem, e só. (Trecho de entrevista citada).

Maneiras de ler que se embaralham indo desde a (de)codificação à busca de sentido, de compreensão, também por quem tem completo domínio das competências da escrita e da leitura. E ocorrem vezes em que a destinatária ajuda na compreensão do assunto porque este havia se iniciado numa carta anterior e que, naquele caso, havia sido escrita por ainda outra “escriva”.

O que move alguém quando escreve uma carta é o seu projeto de dizer: de que maneira? É um projeto que se realiza, é uma intenção que se materializa, na escrita, nas regularidades de um gênero – cartas –, na cultura. A busca do fazer-se entender pela palavra e/ou procedimento de escrever, ainda que mediada pela escriva, fica por conta de quem propõe o assunto porque é quem guarda um elemento a mais: conhecer o interlocutor-destinatário. A carta, nesse caso, é o lugar onde se instauram os conflitos entre aquele que dita, o escriva/leitor/intermediário/mediador, e o leitor da carta, o destinatário.

Nas entrevistas era muito frequente a referência aos correspondentes como sendo “eles”. São “eles” que não sabem escrever, não escrevem e necessitam de um mediador que saiba; e são frequentes também as dificuldades com que se depara a mediadora escriva, seja na própria decodificação quando tem de ler, ou no desenrolar do assunto quando tem de escrever. Um dos personagens da leitura e da escrita insiste, poder-se-ia dizer, em se pôr fora desse quadro.

De qualquer maneira, disse-me A. C.:

a carta é um meio de comunicação muito usado lá em nossa região por ser o único mais barato e também porque lá não tem telefone, tem na cidade vizinha mas eles vão pra lá só quando é uma coisa urgente, além de ser mais caro, e também não tem no sítio onde nós moramos,

então a carta é um meio de comunicação que a gente escreve o que quer, o que pensa, e paga uma taxinha barata, é por isso que é como se diz, a carta é um meio de comunicação mais usado na nossa região. (Trecho de entrevista citada)

No *terceiro quadro* trago alguns trechos de cartas escritas por alunas, mulheres, adultas, numa classe de alfabetização. As cartas vinham sendo ensinadas como atividade escolar e passaram a ficar muito mais expressivas, segundo a professora, quando fez a proposta de que escrevessem cartas para de fato serem enviadas. Aprender a escrever e ler cartas tem sido um dos motivos mais fortes entre os que impulsionam o estar em uma classe de alfabetização.

São cartas de sujeitos que começam a escrever e aqui trago algumas passagens em que falam delas próprias, da sua condição de sujeitos da escrita.⁵

Filhos meus eu estou escrevendo para vocês verem a minha alegria de poder mostrar para vocês o quanto eu já estou aprendendo, nesses poucos meses que eu estou na escola, vocês nem imaginam a minha alegria de poder estar escrevendo as pouco tempo atrás nem o que eu escrevia eu não conseguia ler agora tudo o que eu escrevo eu já consigo ler. [Carta de D. Angelina para os filhos. 7-10-1999]

Eu vou mandar esta carta somente para mim dar noticias que eu até o fazer desta ficamos com saude felicidade mando está e para você ver a minha letra como esta. Se você achar que não esta Boa eu vou parar mais não posso parar vou tentar aprender mais um pouco quem não arisqua não pitisca, termino... [Carta de D. Rosa para a Amiga Julia. 01-09-1999]

5 Essas cartas e algumas outras se encontram na íntegra em “Da alegria de ler e escrever”, *Revista Alegrar*, n.1. Disponível em: <<http://www.alegrar.com.br/01/cartas/index.html>>.

Eu estou na escola pelejando para ler e escrever. [Carta de D. Linda para Almerinda. 08-10-2000]

Mais do que avaliar, neste momento, se sabem ou não escrever, ou o que lhes falta para alcançar o domínio da linguagem escrita convencional, ou o quanto já dão a ver de uma escrita que vem sendo construída ao longo de uma peleja, trago aqui esses trechos que chamam a atenção para o fato de que o embate entre saber e não saber continua presente, que agora parece ser com elas mesmas, autoras das cartas.

Embate que aparece porque elas escreveram. Cada uma a seu modo.

Cada um dos quadros compostos e narrados acima tem uma história que pode ser compreendida ou analisada, de modo independente, remetendo a situações que podem ser lidas dentro dos limites de sua moldura. Em cada um deles há sujeitos, personagens que diferem entre si, que se relacionam com modos de escrever e ler dos quais ainda muito se poderia falar, mesmo permanecendo dentro dos limites próprios.

Em cada um dos quadros há evidências de embate no tocante a saber ou não saber, escrever e/ou ler, que é posto pelo confronto entre sujeitos que ora sabem, ora não sabem, escrever e/ou ler, manifestos também pelos relatos que fazem, pelas histórias que contam; e os que já sabem, esqueceram-se de como se aprende. Como diz Benjamin, nos embates entre o que lembra e o que se esquece de sua infância, *o jogo de letras é uma lembrança* porque foi parte integrante dela, hoje sua mão direita consegue manipular as plaquinhas que contêm as letras góticas, mais elegantes que o alfabeto gráfico, pondo-as no lugar que lhe é de direito, conferindo-lhes sentido; porém, diz ele, hoje sei ler e escrever e nunca mais poderei aprender (Benjamin, 1987).

À ideia do quadro composto, e tem sempre um para onde quer que se olhe, juntam-se as noções de extraposição postas por Bakhtin (2003), como um instrumento para a compreensão dos

fenômenos. A cultura alheia, os modos de ser do outro [de ler e escrever] se manifestam mais completa e profundamente somente aos olhos de outra cultura, de outros modos de ver. E sempre haverá outros e outros modos de ver e de analisar descobrindo-se novos aspectos, abrindo-se novas possibilidades de sentido.

Assim, o que dita não se enxerga como alguém que tem um saber; ele vê o outro, o escriba, que escreve por ele. A escriba não enxerga a “autora” como tendo um saber quando lhe contesta o que diz e como diz. Mesmo quando já se iniciou na escrita, a autora desconfia do seu saber e avisa à leitora-destinatária acerca de suas limitações.

É um estar fora e ao mesmo tempo estar dentro, como a linha imaginária que Foucault (1987) traça desde o olhar do pintor Velázquez, até o modelo virtual que na frente do quadro *Las Meninas* se põe. Linha imaginária que conecta o quadro [o acontecimento, o relato, a experiência] e o mundo que está fora do quadro num jogo de visibilidade/invisibilidade que borra a tentativa de compreensão de cada quadro.

Na leitura dos quadros, nas possibilidades que carregam, no exercício de uma compreensão criativa pode-se perguntar: o que é que determina quem sabe e quem não sabe escrever?

Sem dúvida, diríamos, é necessário uma competência específica: saber combinar letras e palavras de modo sistemático para que outros possam ler o que é comunicado, especialmente, no papel. É necessário sem dúvida que se conheça o segredo de combinar letras que numa certa organização remetam mensagens.

Ao compor os quadros de situações de leitura e escrita de cartas, e trazendo as noções de extraposição, o que tive intenção de fazer foi chamar à visibilidade das tênues, frágeis, embaçadas fronteiras entre os saberes e não saberes quando se trata de ler e escrever.

Esse modo de olhar abre para outros sentidos deslocando-se do enrijecimento das molduras que cercam quadro e cerceiam

modos de olhar, abrindo ao espaço de fronteiras moveáveis, revelando parte da vida efervescente dos saberes, nessas fronteiras.

Quadros outros, outros dizeres

Quando faz uma bela noite estrelada, o senhor Palomar diz: “*Devo* ir olhar as estrelas”. Diz assim mesmo: “*devo*”, porque odeia os desperdícios e acha que não seria justo desperdiçar toda aquela quantidade de estrelas que estão à sua disposição. Diz “*devo*” também porque não tem muita prática de como se observam estrelas, e este simples ato lhe custa sempre um certo esforço.

Calvino, 1995, p.41

Um outro momento particular na proposição de aprofundamento de estudos da escrita, por pessoas pouco escolarizadas, ancorou-se na necessidade de elaborar uma base conceitual que pudesse abarcar questões pertinentes ao analfabetismo/alfabetismo, fossem eles funcionais ou não, ampliando-as e norteando-as para uma perspectiva de transformação efetiva das práticas da escrita, particularmente em uma perspectiva de transformação efetiva de como se analisam essas práticas, na medida em que o foco é o agente principal dessa transformação, que é a pessoa que escreve. Esse é um dos objetivos que pautam projetos em andamento.⁶

Tal proposição, em parte, vem pautando-se pela preocupação em entender como esse expressivo contingente de pessoas ditas

6 Projeto intitulado “Escrita, linguagem e experiência: reflexões acerca da produção escrita por pessoas pouco escolarizadas como espaço de interlocução e formação com professores”, aprovado pelo CNPq – Processo n.406934/2012-6.

analfabetas ou semialfabetizadas, e/ou que se situam à margem da escolarização formal, vêm resolvendo questões referentes às necessidades decorrentes de estarem inseridas em uma cultura letrada. A opção de olhar para a carta como um dos objetos materiais de estudo deve-se à funcionalidade enquanto material efetivo de comunicação interpessoal, por ser presença constante e significativa na vida de pessoas comuns, como temos encontrado, por ser material privilegiado quando se focaliza a estreita relação entre o objeto – escrito – e o sujeito – da escrita. E não é justo desperdiçar toda aquela quantidade nem toda a beleza que dela emana, seja a carta, a escrita ou o quadro. Ou a linguagem. Ou a experiência da escrita...

Alguns estudos, como tenho visto, apresentam como a questão da escrita (ou a falta dela) vem sendo tratada em diferentes âmbitos de investigação, por pesquisadores que têm se dedicado a questões da escrita (e da leitura), falando de diferentes lugares. O que aqui apresento são alguns elementos muito contundentes de uma paisagem que não se dá a ver por inteiro; ainda há muito a ser descortinado enquanto práticas efetivadas (sociais da escrita), enquanto história dessas práticas que as diferenciam no tempo, no espaço, na cultura.

Dados levantados pelo Censo de 2010 indicam que a porcentagem de analfabetos, na população acima de 15 anos, caiu de 13,63%, em 2000, para 9,6%, em 2010; em 1991, o índice era de 20,07%.

Em artigo importante, Ferraro (2002) fez uma análise dos índices de 2000 e estabeleceu, com base na informação censitária sobre os anos de estudo, níveis de *letramento* da população. O autor detalha-nos que, entre os brasileiros com 15 anos de idade ou mais, eram 15,2 milhões (14,1%) os que não possuíam nenhuma instrução ou tinham menos de 1 ano de estudo; 19,3 milhões (18,0%) tinham de 1 a 3 anos de estudo; 36 milhões (33,6%) tinham de 4 a 7 anos de estudo; somados, esses índices

representavam 71 milhões de pessoas (66,6%) que não tiveram nem sequer o mínimo constitucional representado pelo ensino fundamental completo.

Para além dos números e índices, importantes de serem pensados, chama-me a atenção no *Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos* (2000) a cautela com que é abordada a definição de ser ou não alfabetizado. Segundo o documento consultado, tanto no Censo Demográfico como na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad (1998),⁷ existe uma questão específica onde o informante responde se sabe ler ou escrever um bilhete, a partir da qual é *estimada* a taxa de analfabetismo. Na Pnad (2009) ainda se considera, como alfabetizada, a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece.

A taxa de analfabetismo funcional que, por sua vez, é representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudo completos em relação ao total de pessoas de 15 anos ou mais de idade, foi estimada em 20,3%, sendo 0,7 ponto percentual menor do que a verificada em 2008 e 4,1 pontos percentuais menor que a de 2004. Neste período, todas as regiões apresentaram queda desta taxa, com destaque para a Região Nordeste, onde a retração atingiu 6,6 pontos percentuais, e a Região Norte, com retração de 5,7 pontos percentuais, de acordo com a Pnad (2009).

Por um lado, entendemos ser muito frágil esse vínculo entre números e habilidades de leitura e escrita; por outro lado, venho acompanhando que são insipientes os estudos que focalizam as práticas sociais da escrita de pessoas pouco escolarizadas.

Sobre a questão de conceituações de analfabeto, alfabetismo, e de ser letrado, destacam-se os importantes estudos de Ribeiro

7 Fonte de informação demográfica e social que é realizada nos períodos intercensitários. Os dados relativos ao Censo de 2010 e Pnad de 2009 foram consultados em <<http://www.ibge.gov.br/>>.

(1999; et al., 2002) feitos com uma amostra de 2 mil pessoas entre 15 e 64 anos. A partir de testes com tarefas específicas, procedeu-se a verificação de capacidades de leitura e escrita e, decorrentes destas, a classificação em três níveis de alfabetismo em função do que elas possam fazer a partir das habilidades de ler e escrever. Uma das considerações das autoras que destaco diz respeito ao desencontro que detectaram entre as respostas à pergunta constante no Censo: *O(A) Sr(a). sabe ler e escrever?* e as respostas obtidas nos testes, o que instiga a necessidade de olharmos para as práticas – pessoais, singulares – de escrita.

Do ponto de vista da alfabetização, Soares (1995) discute concepções que a entendem como habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um determinado contexto social que a autora nomeia progressista-liberal; discute também a concepção que nomeia como radical-revolucionária, aí, apontando um novo conceito que vem se delineando: o alfabetismo ou letramento (1998). Segundo a autora, a atual realidade social requer que não dominem apenas a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu estado ou condição, como consequência do domínio desta tecnologia (1995). Visto dessa maneira, o letramento seria a condição que possibilitaria ao indivíduo fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita; assim sendo, não pode ser mais considerado um “instrumento” neutro, assumindo um significado político-ideológico (1998).

Para além das habilidades e capacidades, e promovendo uma aproximação aos sujeitos envolvidos, Galvão (2001) levanta questionamentos muito interessantes que remetem aos processos de inserção de analfabetos e semialfabetizados no mundo da cultura escrita, entre 1930 e 1950, em João Pessoa, estado da Paraíba. Por meio da análise de entrevistas concedidas, a autora

delinea alguns fatores que parecem influenciar nesses processos de inserção, entre eles a aprendizagem das habilidades básicas de leitura, que nem sempre parecem coincidir com níveis de escolarização. Outros fatores são os níveis de inserção na cultura urbana, pertencimento de gênero – mulheres tiveram contato menor com objetos escritos –, ocupação profissional, militância política, autodidatismo. Neste último fator, aparece uma referência associada à necessidade de escrever carta para a irmã.

Um outro estudo foi realizado por Kalman (2004), no México, iniciado com a finalidade básica de indagar quais eram as práticas de língua escrita de uma comunidade, elegendo como sujeitos da pesquisa mulheres com baixa ou nula escolaridade, em um grupo de educação de jovens e adultos.

Também, neste estudo, reconhece-se que a escola é lugar privilegiado, mas não o único para aceder-se à leitura e à escrita. O *correio* encontra-se entre os lugares que ilustram a expansão da cultura escrita, ao lado da igreja, da venda e circulação de publicações comerciais e locais, de documentos familiares.

Propondo um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal, o livro de Magalhães (1994) nos traz elementos fundamentais, históricos, sociológicos, antropológicos, ancorados em pesquisa sobre o ler e escrever no mundo rural do antigo regime, sensibilizando-nos para a diversidade das práticas e dos suportes que as carregam. Para além da imprescindível fundamentação histórica, sociológica, antropológica, para além das contribuições sobre fontes e métodos, indico dois destaques da leitura do livro. O primeiro trata das considerações que o autor traça a respeito da escolarização, alfabetização e alfabetismo, situando a discussão no âmbito das organizações internacionais (Unesco), das conferências mundiais, do Programa Experimental Mundial de Alfabetização. O autor aponta que, no tocante aos adultos, as preocupações com a educação, alfabetização, alfabetismo, nas décadas mais recentes, vinculam-se a

contextos específicos, visando ao atendimento de necessidades mais imediatas, desvinculando-se da preocupação com uma formação decorrente, inclusive, da dimensão do “‘desenvolvimento cognitivo’ na medida em que permitindo ao sujeito uma dialética cognoscente gradual entre a realidade e o texto, pela construção de significados, pela resolução de problemas cada vez mais complexos, contribua para o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais complexas”. Trata-se de uma citação de Paulo Freire feita por Magalhães (1994, p.237). O segundo destaque que trago é a indicação da escrita epistolográfica como o elemento da cultura escrita mais divulgado e extensivo, no período estudado pelo autor. Suas considerações sobre as cartas e o que elas comportam no estudo das práticas de uma época, também pelas que se conservam, ou são conservadas, consta-se que são papéis vulneráveis, portadores de confidências, sobretudo de registros. E o autor indaga: *quantas se haverá destruído?*

Os estudos abordados remetem à questão dos conceitos de alfabetização, alfabetismo, relacionados à escolarização, mas não só, resvalando-se para as práticas sociais, em que aparecem com insistência a escrita e o lugar das cartas.

Há que se fazer referência ainda a um programa de pesquisa que culminou em um livro, sob a direção de Roger Chartier (1991), que apresenta um consistente estudo acerca dos usos da correspondência no século XIX, na França. Abarcando um período de quase três séculos, tomando como objeto um impressionante documento manuscrito e depositado na Biblioteca Nacional, o grupo de pesquisadores dá a conhecer aspectos da correspondência entre a invenção e a imposição da prática epistolar. Tal feito coincide, como informa Chartier, com o progresso da alfabetização e a abertura econômica e social, o que não impede de dar a ver uma prática que se torna ordinária, como é a escrita de uma carta, e que institui uma maneira nova de pensar e viver o vínculo social. O documento é composto de 343

volumes angariados a partir de uma enquete disparada pela administração geral dos correios. Desse estudo, tenho pouco mais que algumas informações. O contexto, o tempo e o lugar em que se dão os contatos que tenho tido com a carta são outros; nos dias de hoje é comum ouvir-se que o telefone primeiro e a internet em seguida fizeram diminuir as cartas manuscritas, e mesmo as digitadas, referindo-me à prática ordinária da escrita de cartas.

O que permanece nessa incursão incessante pelas cartas afora são aspectos que ela contém que me conduzem a essa aproximação com a escrita, com o processo da escrita, com a relação intensa entre quem escreve e a arte de escrever; essa possibilidade de exercício da escrita, como exercício da linguagem, é um espaço aberto à invenção de si. São aspectos que ultrapassam ser a escrita do sujeito-indivíduo, mesmo que nomeada; que transcendem ser a escrita do sujeito-objeto, do que consegue ou não consegue fazer, e daí advém o lugar que lhe é atribuído; que denunciam ser a escrita a máscara do sujeito-verdade produtor das verdades constituídas.

Finalizando, perguntas que não querem calar: poder-se-ia pensá-la, a prática da escrita, como invenção de novas possibilidades de vida, na potência da constituição de modos de existência, existência não como sujeito, mas como obra de arte? Seria talvez essa a ideia de pegar as coisas onde elas crescem, pelo meio, ou seja, rachar as coisas, rachar as palavras, como diz Gilles Deleuze (2004)?

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- _____. *Estética da criação verbal*. Introd. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. Trad. Rubens Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CALVINO, I. *Palomar*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CAMARGO, M. R. R. M. *Cartas e escrita*. 2000. Tese (Doutorado). Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/code=vtls000276984>>.
- CHARTIER, R. (Org.). *La correspondence: les usages de la lettre au XIXe siècle*. France: Fayard, 1991.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n.81, dez. 2002, p.21-47.
- _____. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: se o povo cobrasse?. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34, n.2, maio-ago. 2008.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Ética, sexualidade, política*. In: MOTTA, M. B. (Org.). Trad. Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. In: MOTTA, M. B. (Org.). Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Coleção Ditos & Escritos III)
- GALVÃO, A. M. O. Processos de inserção de analfabetos e semianalfabetos no mundo da cultura escrita (1930-1950). *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.16, jan.-abr. 2001, p.81-94.
- KALMAN, J. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, n.26, ago. 2004, p.5-28.
- LARROSA, J. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em Educação, *Revista Teias*, v.13, n.27, jan.-abr. 2012, p.287-298.
- MAGALHÃES, J. P. *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime*. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Portugal: Universidade do Minho, 1994.
- MEC-INEP. *Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000.

RIBEIRO, V. M. M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas; São Paulo: Papirus; Ação Educativa, 1999.

_____. et al. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n.81, dez. 2002, p.49-70.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas, *Revista Brasileira de Educação*, 1995, n.0.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WOOLF, V. *Objetos sólidos*. Trad. Hélio Pólvora. São Paulo: Siciliano, 1992.