

Analfabetismos, pesquisa e educação (matemática): uma escola que opera fora dos muros da escola

Illiteracy, research and education (mathematics): a school that works outside the school walls

<https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2547>

Endrika Leal Soares¹

<https://orcid.org/0000-0003-4748-0198>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

endrika.leal@gmail.com

Luzia Aparecida de Souza

<https://orcid.org/0000-0001-8428-4503>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

luapso@gmail.com

Resumo

Este artigo sinaliza para discussões decorrentes de uma pesquisa de mestrado em Educação Matemática que se estruturou para além da problematização das estratégias matemáticas cotidianas de adultos analfabetos, por meio da busca por falar com os entrevistados, dando vazão a questões outras que marcam o papel da escola e de um discurso escolar-educacional na constituição narrativa desses sujeitos. Nessa direção, este texto alinhava estudos sobre decolonialidade com uma postura investigativa atravessada por narrativas potentes sobre como um corpo posicionado no fora-escola traz ranhuras profundas que (de)limitam modos de vida. Práticas de exclusão, abandono, abuso de poder, autojulgamento por meio de uma referência externa àquele modo de vida e construção de si pela falta são alguns dos fatores que compõe as construções narrativas aqui mobilizadas. Este texto opera, ainda, um processo de constituição de um corpo-pesquisador que tenta se sensibilizar para o que acontece durante um processo investigativo e que resiste a um movimento acadêmico que força uma tentativa de colonizar a decolonialidade.

Palavras-chave: Escola. Decolonialidade. Analfabetismo. Pesquisa. Narrativas.

Abstract

This article points to discussions arising from a master's research in Mathematics Education that was structured beyond the problematization of daily mathematical strategies of illiterate adults, through the search to speak with the interviewees, giving rise to other questions that mark the role of school and a school-educational discourse in the narrative constitution of these subjects. In this direction, this text aligned studies on decoloniality with an investigative stance crossed by powerful narratives about how a

¹ Bolsista CAPES.

body positioned outside the school brings deep grooves that (de)limit ways of life. Practices of exclusion, abandonment, abuse of power, self-judgment through an external reference to that way of life and self-construction due to lack are some of the factors that make up the narrative constructions mobilized here. This text also operates a process of constituting a body-researcher that tries to be sensitized to what happens during an investigative process and that resists an academic movement that forces an attempt to colonize decoloniality.

Keywords: School. Decoloniality. Illiteracy. Research. Narratives.

1. Introdução

Como a perspectiva decolonial pode nos ajudar a problematizar narrativas de pessoas analfabetas acerca de sua relação com a escola? Neste artigo, propomos o exercício de explorar narrativas produzidas como fontes da dissertação de uma das autoras deste artigo.

Na referida pesquisa, buscou-se identificar quais estratégias eram construídas por pessoas analfabetas para lidar com situações cotidianas, nas quais há necessidade de mobilização de conhecimentos matemáticos. Seis pessoas nos concederam entrevistas, relatando histórias de suas vidas, de sua relação com a escola e das atividades que costumam realizar em seu dia a dia: Amaranta (69 anos)², Dionésia (76 anos), Jadyr (61 anos), José Vitor (69 anos), Quitéria (69 anos) e Silvéria (75 anos).

Essas narrativas nos possibilitaram discutir acerca das estratégias cotidianas (que chamamos de estratégias matemáticas), a partir das experiências de vida dos nossos interlocutores. Na época, realizamos uma primeira leitura à procura de matemáticas, a partir da referência que nos foi apresentada enquanto tal: a Matemática Ocidental. O termo Matemática parecia não produzir sentido para alguns dos nossos interlocutores, que ao serem questionados sobre o que entendiam por Matemática, diziam não saber do que se tratava, ou relacionavam com “fazer contas” ou, ainda, “algo em que se estuda na escola”. Na dissertação, apontamos para estratégias que surgem da necessidade cotidiana, que revelam uma Matemática que não se organiza enquanto um conjunto de objetos (como a Matemática Escolar), mas como um conjunto de relações que surge a partir de uma necessidade, ou seja, de um sentido para aquilo.

Para além da problematização das estratégias matemáticas cotidianas, parte importante de nosso objetivo inicial, outras questões presentes nas narrativas pediam passagem, causavam incômodo e, assim, optamos por construir caminhos de pesquisa de forma a dar vazão a discussões mais sociais, acerca de discursos cristalizados sobre escola e educação, bem como os efeitos desses discursos nas vidas de pessoas que pouco (ou nunca) frequentaram esse espaço. As narrativas nos possibilitaram entrar em contato com outras sensibilidades de mundo (Mignolo, 2017), que nos permitiram um afastamento de nossas certezas, abrindo espaço para problematizarmos esses discursos, os percursos investigativos e a própria ideia de analfabetismo.

Mais do que ler sobre decolonialidade e buscar identificar alguns de seus conceitos nas fontes produzidas por uma investigação, entendemos que esses estudos delineiam uma postura investigativa outra, que cuida em não domesticar as vozes de

² A idade informada é a que os entrevistados possuíam na data da entrevista no ano de 2018.

nossos interlocutores por meio das regras dos jogos de linguagem de teóricos acadêmicos. É preciso pensar nessa postura, vigiar-se constantemente de modo a tentar fugir da tentação (efeito das próprias amarras institucionais e acadêmicas de produção de pesquisa) de colonizar a noção de decolonialidade. Alterações no objetivo da pesquisa inicial, na abordagem teórica, na mobilização de uma estética que produzisse afetos para além de racionalidades foram movimentos nessa direção. Ainda assim, reconhecemos a dificuldade dessa vigilância frente às práticas acadêmicas já naturalizadas. É preciso estranhar para compreender melhor esse processo e o nosso papel nessa grande maquinaria a ser desmontada, que é a colonialidade. Considerando a complexidade desse movimento e a profundidade por ele exigida, vemos a pesquisa aqui apresentada como uma primeira tentativa de aproximação e, mais fundamentalmente, como um convite a repensar a postura investigativa a partir de uma dissertação de mestrado.

Depois de um projeto estruturado como exigência da Universidade a que esta pesquisa se vincula, o início do trabalho de construção de fontes orais a partir de situações de entrevista nos coloca frente a narrativas potentes, impactantes e que provocaram estranhamentos suficientes para um necessário momento de desconstrução. Uma das primeiras questões foi: por que não falar do que nos atravessa no encontro com as vozes dos nossos interlocutores, do que não foi previsto? É esse segundo movimento que optamos por abordar neste artigo, nos orientando por essas narrativas, na tentativa de pensar de outros modos, a partir de outras perspectivas, entendendo a escola envolta em uma rede de relações de poder, a partir da qual problematizamos questões que envolvem a ideia de analfabetismo, escola e educação (matemática).

2. Um outro lado dos discursos escolares

Figura 1: homem morando numa pequena e desconfortável ideia de si mesmo.



Fonte: Obra de Susano Correia.

Figura 2: Trecho da narrativa de Silvéria.

DEPOIS, EU ESTUDEI UM ANO NESSA ESCOLINHA QUE TINHA AQUI NA CAPELA, VINHA UMA MOÇA PRA DAR AULA PRAS PESSOA E EU FUI. UNS APRENDEU, OS QUE NUM É BURRO QUE NEM EU APRENDEU, MAS EU NUM CONSEGUI MESMO. – SILVÉRIA. DEPOIS, EU ESTUDEI UM ANO NESSA ESCOLINHA QUE TINHA AQUI NA CAPELA, VINHA UMA MOÇA PRA DAR AULA PRAS PESSOA E EU FUI. UNS APRENDEU, OS QUE NUM É BURRO QUE NEM EU CONSEGUI MESMO. – SILVÉRIA. NESSA ESCOLINHA QUE TINHA MOÇA PRA DAR AULA PRAS APRENDEU, OS QUE NUM É MAS EU NUM CONSEGUI MESMO. UM ANO NESSA ESCOLINHA QUE UMA MOÇA PRA DAR AULA PRAS APRENDEU, OS QUE NUM É MAS EU NUM CONSEGUI MESMO. UM ANO NESSA ESCOLINHA QUE UMA MOÇA PRA DAR AULA PRAS PESSOA E EU FUI. UNS APRENDEU, OS QUE NUM É BURRO QUE NEM EU APRENDEU, MAS EU NUM CONSEGUI MESMO. – SILVÉRIA. DEPOIS, EU ESTUDEI UM ANO NESSA ESCOLINHA QUE TINHA AQUI NA CAPELA, VINHA UMA MOÇA PRA DAR AULA PRAS PESSOA E EU FUI. UNS APRENDEU, OS QUE NUM É BURRO QUE NEM EU APRENDEU, MAS EU NUM CONSEGUI MESMO. – SILVÉRIA.

BBBBBBBB
BBBBBBBU
BBBBBBUR
BBBBBURR
BBBBURRA

APRENDEU, MAS EU NUM DEPOIS, EU ESTUDEI UM ANO AQUI NA CAPELA, VINHA UMA PESSOA E EU FUI. UNS BURRO QUE NEM EU APRENDEU, – SILVÉRIA. DEPOIS, EU ESTUDEI TINHA AQUI NA CAPELA, VINHA PESSOA E EU FUI. UNS BURRO QUE NEM EU APRENDEU, – SILVÉRIA. DEPOIS, EU ESTUDEI TINHA AQUI NA CAPELA, VINHA

Fonte: Soares (2019)

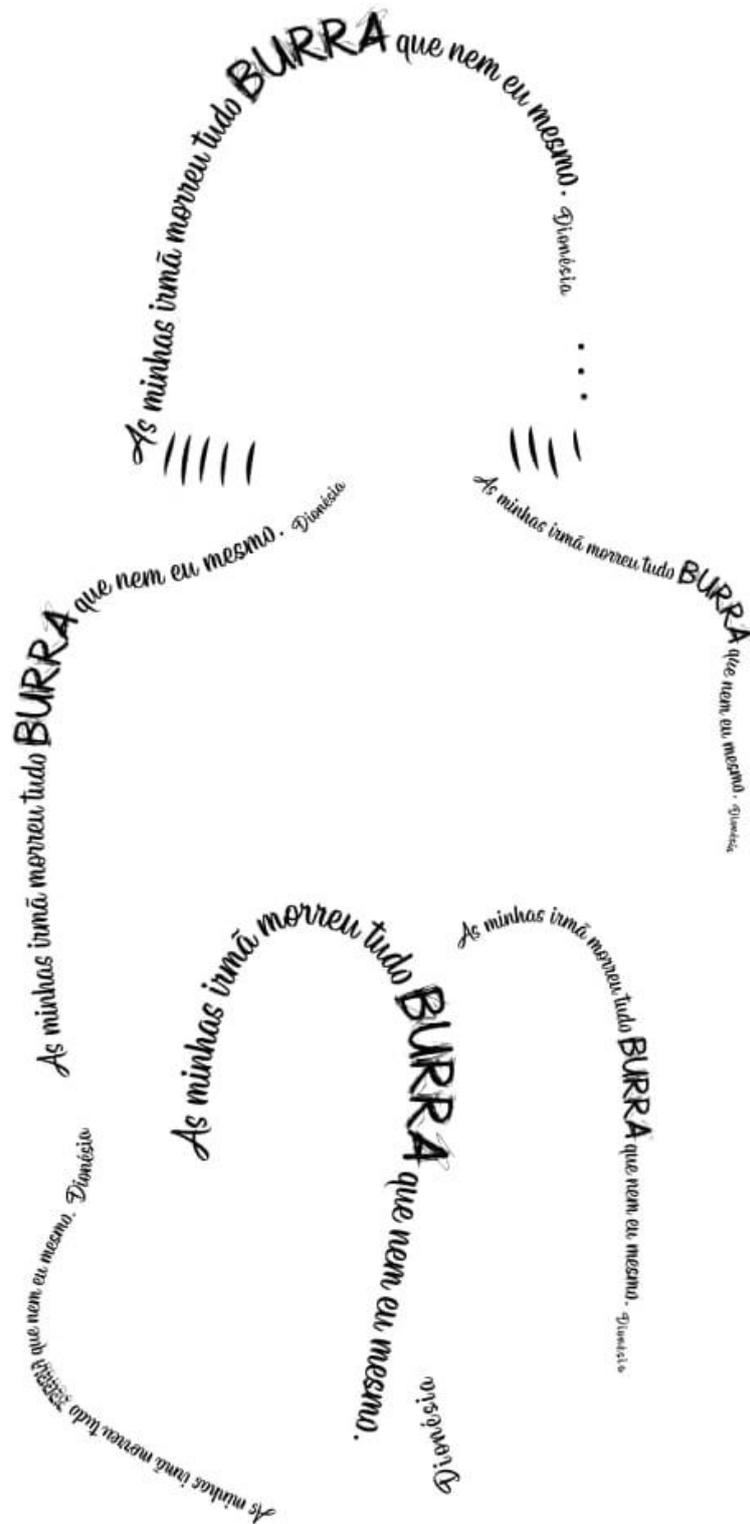
Figura 3: Trecho da narrativa de Dionésia.

Eu penso que a escola pra mim não serve mais, só pra quem é novo, pra mim não. Se a gente tivesse aprendido quando era novo, a cabeça da gente é outra quando é nova...

Agora depois de véia a cabeça não funciona bem não

Fonte: Soares (2019)

Figura 4: Trecho da narrativa de Dionésia.



Fonte: Soares (2019)

Todas essas são falas que apareceram nas narrativas produzidas para a pesquisa. De modo geral, parece haver um certo discurso que se reproduz sobre escola, um lugar que não é para todo mundo (só para quem é capaz de acompanhar o que lá é feito, os jovens, os não “burros”) porque/mas é um lugar bom, de aprendizado, de evolução

humana e ascensão social. Dionésia, em certo momento da entrevista, afirma: “*A maior coisa que tem no mundo é o estudo*” (Soares, 2019, pp. 44). Essa ideia também aparece na narrativa de Silvéria: “*A escola é muito bom, muito bom mesmo. Nunca vi dizer que pessoa que foi pra escola, que aprendeu, falar que era ruim*” (Soares, 2019, pp. 91). Mesmo não tendo frequentado esse espaço, todos incentivaram seus filhos e procuraram dar condições para que se mantivessem estudando.

Os discursos que propagam essa noção de escola se constroem narrativamente sob efeitos violentos no modo como pessoas que não estudaram entendem a si mesmas. As pessoas com quem conversamos frequentemente usam adjetivos pejorativos ao falar de si, se apresentam como “burras”, “ignorantes”, “cabeça oca”, “cabeça fraca” etc. Parecem ter aprendido a ler a si mesmas como marginais, a partir de referências de um espaço do qual não fizeram parte. A escola e as produções discursivas acerca dela não deixam marcas somente na vida de quem a frequentou, mas as narrativas evidenciam como esses discursos e os processos que chamamos educacionais podem ser violentos e se disseminarem em redes capilares para fora dos muros escolares (Soares, 2019).

Pensar a escola a partir de narrativas de pessoas analfabetas se mostrou um potente exercício de pesquisa, pois nos possibilita pensar a escola e a educação de outros modos. Podemos falar de escola guiados pelas vozes de alunos e professores, e, também, podemos falar de escola guiados pelas vozes de pessoas que não a frequentaram. Compreender a escola é, também, compreender seus processos de exclusão. Essas narrativas evidenciaram um outro lado dos discursos escolares, demonstrando como a alfabetização/escolarização se impõe como norma e age na direção de padronizar um certo modo de vida.

A violência opera quando pessoas aprendem a se construir pela negação (Analfabetxs), a se julgar a partir de uma norma estabelecida, de uma referência que os classifica enquanto subalternos. Essa subalternização acontece por meio de uma violência epistêmica, que é posta em prática junto ao “projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro” (Spivak, 2010, pp. 47). Falamos de um projeto justamente porque o “outro”, sujeito colonizado, é uma invenção. Nesse sentido, Mignolo (2017, pp. 18) questiona:

Quem inventou o “outro” senão o “mesmo” no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciatador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* sou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe.

Um padrão do que é correto, do que é melhor, é estabelecido. As formas de vida, então, são julgadas a partir desse padrão, a partir do quanto se aproximam ou se afastam dele. Aqui, tentamos evidenciar como isso pode funcionar no contexto escolar, pensando no padrão que é ser alfabetizado, e na negação desse padrão, que é ser analfabeto. Podemos pensar, então, o sujeito analfabeto, enquanto esse “outro” de qual falamos, inventados e classificados dessa maneira a partir da negação de um padrão, da negação de uma forma de estar no mundo. Essa classificação não só nomeia um sujeito, mas acaba o constituindo, de certa forma. Lugones (2008, pp. 81) parece dizer disso quando afirma que “a denominação categorial constrói o que denomina”. Nesse sentido,

pensar a si mesmo a partir de um padrão que foi estabelecido como norma acaba funcionando na manutenção da narrativa hegemônica que cria esse discurso.

É interessante pensar na eficácia desses discursos hegemônicos e na violência epistêmica que ocorre para que essa engrenagem se mantenha funcionando. Como mencionado por Mignolo (2017), é preciso fazer crer que a entidade inventada – o “outro” – existe, para que o imaginário coletivo se encarregue de atribuir ao “outro” uma identidade, e convencer o “outro” de sua condição, de forma a passar a agir de acordo com ela. Toda essa trama acontece a partir do que se chama de violência epistêmica, que opera silenciando subjetividades, saberes e formas de vida que não sejam as correspondentes aos discursos hegemônicos, que convence pessoas da legitimidade desses discursos, de forma a fazê-las agir em função deles. É essa violência epistêmica que mantém e justifica a dominação de certos povos e saberes em relação aos demais.

Refletimos aqui sobre discursos que constroem uma certa imagem de escola. Por meio desses discursos acontecem processos de dominação, que se evidenciam quando as pessoas com quem conversamos se referem a si mesmas como “burras”, com base em uma referência do que significa ser alguém alfabetizado. Esses processos de dominação se mostram eficazes, nas narrativas percebemos um convencimento de uma condição de incapacidade, ou do aprendizado como um local quase inalcançável. Em certo momento, Dionésia comenta sobre a vontade de aprender a tocar violão, que não poderia ser realizada:

No CCI tem aula de violão pra nós, as mulher lá tudo toca, sabe? Eu acho bonito aquilo lá. Então se eu soubesse leitura eu não tinha vergonha de eu chegar lá, entra e tocar. Agora como eu não sei leitura eu fico acanhada, fico com vergonha, porque todo mundo tá ali lendo e tocando, e eu?

Entrevista com Dionésia em Soares (2019, pp. 51).

Esse trecho nos parece sintomático, ela nem ao menos questiona o tipo de leitura que as mulheres estariam fazendo na aula de violão. Se estivessem lendo partituras, as mulheres naquela sala poderiam estar em processo inicial de alfabetização daquela linguagem. Não há um questionamento sobre isso. O livro à frente daquelas mulheres provoca em Dionésia, naquele momento, um sentimento de vergonha, de inferioridade, capaz de podar a manifestação de sua vontade de aprender a tocar violão, vontade que aparece também em outros momentos de sua narrativa.

Parece haver, também, uma condição de suposta superioridade que é atribuída ao sujeito por meio da escolarização. Dionésia, em outro momento, conta de um episódio em que foi ofendida por não saber ler:

Uma mulher me ofendeu uma vez porque eu não sei ler. No CCI tem aquelas véia que são mais véia do que a gente e dá má resposta se a gente fala uma coisa errada, conforme a gente tá ali conversando. É porque elas sabem ler porque elas são professora, antigamente era professora, dava aula, então dá coice nos outro.

Entrevista com Dionésia em Soares (2019, pp.52)

Chama atenção que o relato de Dionésia aponta professoras como sendo as mulheres que a ofenderam, como se houvesse uma superioridade advinda da profissão, e por esse motivo, tivessem legitimidade de constranger outras pessoas por falar algo considerado errado. Parece haver uma relação de poder operando, onde existe quem é

autorizado a julgar o modo certo ou errado de falar, e que tem o poder de fazer tal correção. Essa situação parece evidenciar uma hierarquia colonizadora.

A questão da hierarquia que parece acompanhar a profissão docente aparece em outro momento, em um relato incômodo de Silvéria:

A minha mãe, uma vez, entregou eu pra uma professora, eu tinha uns 12 ano de certo. Ela deixou eu com essa professora pra eu trabalhar, ela não precisava me pagar, mas era pra ela me ensinar a ler, escrever, fazer ao menos meu nome. Eu trabalhei dois anos com essa dona, eu cuidava de umas criança pra ela e ela nunca pegou um caderno pra falar pra mim fazer meu nome pra ela ver, ela nunca me ensinou. Trabalhei tudo tempo com ela, mas eu num consegui nada porque ela nunca me ensinou.

Entrevista com Silvéria em Soares (2019, pp. 87-88)

Nos chama atenção o fato de não parecer haver revolta em seu relato, no qual ainda se refere a pessoa que a enganou como professora. A situação que Silvéria descreve é quase uma escravidão. Podemos imaginar a importância que se dá para o estudo quando uma mãe entrega sua filha para morar com outra pessoa para que essa criança aprendesse ao menos a escrever seu nome. Quando se busca o estudo, para além da leitura e da escrita, o que se está buscando? O que se pretende alcançar?

A discussão sobre colonialidade é ampla, diz de uma matriz colonial de poder operante no mundo, que privilegia uma narrativa enquanto invalida outras. No entanto, nos parece pertinente trazer essas discussões para pensar a educação (e a educação matemática). De modo geral, podemos nos considerar sujeitos colonizados, mas é importante lembrar que um sujeito colonizado também pode ter posturas colonizadoras. Não existe uma dicotomia fixa colonizador-colonizado, pois todos nós podemos ocupar ambos os papéis, dependendo da relação estabelecida.

Um sujeito colonizado pode assumir posturas colonizadoras, pois, como argumenta Grosfoguel (2009, pp. 387), “o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes”. Nesse sentido, é difícil se colocar a pensar a partir de perspectivas decoloniais, pois significa praticar a desobediência à lógica de mundo na qual aprendemos a nos entender enquanto sujeitos. Ainda que não seja simples nos colocarmos em um exercício decolonial, um primeiro movimento é compreender como se manifestam as relações de poder operantes e como fazemos parte de sua manutenção. Aqui, nosso exercício tem sido pensar a escola e a educação nesse contexto.

Sendo assim, é interessante perceber essa ideia de escola sendo construída nas narrativas, e nas sutilezas que nos fazem acreditar que ela não parece ser passível de questionamento. Em certos momentos, as justificativas dadas para não terem frequentado a escola e/ou para a evasão escolar parecem ser reiteradas em vários momentos das narrativas, soando quase como uma defesa de si mesmos ou um pedido de desculpas. Por que precisariam se justificar, se defender? Amaranta, em sua narrativa, reforça: “*Meus pais me incentivaram a ir pra escola, mas eu parei mesmo porque fechou, naqueles tempo não tinha mesmo, era muito difícil*” (Soares, 2019, pp. 37).

Além disso, ao retratarem suas experiências escolares, acompanhadas da evasão, as críticas parecem ser reservadas a si mesmos, à sua falta de capacidade de aprender, às dificuldades encontradas pelo caminho, mas pouco à escola. A evasão escolar seria,

então, uma consequência dessa incapacidade. Silvéria nos conta: *“Eu já fui na escola muitas vezes, minha filha, depois de vóia eu fui também, mas num aprendi nada. Num consegui aprender, num entra nessa cabeça oca, nem meu nome”* (Soares, 2019, pp. 86). Por trás desse pensamento, há um projeto político bem sucedido, que ensina um modo de pensar, que subjetiva mesmo os que não participaram desse espaço.

Pensar a escola situada em uma rede de relações de poder nos possibilita perceber como a instituição escolar pode trabalhar na manutenção das narrativas hegemônicas, como a colonialidade opera na instituição escolar, manifestada pelos entrelaçamentos da colonialidade do poder, do saber e do ser, e sobretudo, quais os efeitos disso na produção de subjetividades dos sujeitos e quais violências e exclusões um certo discurso de escola é capaz de produzir. Não estamos tentando colocar a escola como vilã, não a vemos dessa maneira, estamos nos colocando a pensar a escola a partir de outras perspectivas para, quem sabe um dia, pensarmos em outras escolas. Acreditamos, sim, que a escolarização nos ajuda a dialogar nesse mundo, a questão que se aponta aqui é essa lógica que opera de forma a constituir o mundo enquanto uma rede discursiva que exclui possibilidades de ser e estar nele, e o analfabetismo é uma delas.

Conseguimos perceber, por exemplo, a colonialidade do saber enraizada no sistema educativo (Giraldo & Fernandes, 2019), legitimando o conhecimento científico enquanto conhecimento válido/verdadeiro. Santos (2009) defende que o pensamento colonial/moderno é abissal, separando a realidade social entre um grupo composto por sujeitos “deste lado da linha” e um grupo de sujeitos do “outro lado da linha”. Os habitantes do “outro lado da linha” são sujeitos colonizados, para os quais a narrativa hegemônica foi imposta como verdadeira, que tiveram seus saberes e modos de vida silenciados, assim como eles próprios. De acordo com Santos (2009, pp. 25-26):

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.

É fundamental que consigamos compreender esse contexto, para quem sabe, desobedecê-lo, operando de outros modos. A decolonialidade surge como uma opção para a superação da lógica da colonialidade, que tem como ponto de partida o questionamento da narrativa eurocêntrica que se impôs como verdadeira e universal. A intenção não é fazer emergir uma nova narrativa hegemônica, a própria perspectiva decolonial diz da impossibilidade de nos libertarmos totalmente da influência da colonialidade, no entanto

[...] nos desafia a desnaturalizar as epistemologias hegemônicas, a desaprender a pensar unicamente a partir de suas referências, e a retirar as sabedorias outras do apagamento, deslocá-las do lugar do atraso. Somos desafiados então a atuar em seus arredores, em suas fissuras, em suas rachaduras como lugares de produção de possibilidades (Giraldo & Fernandes, 2019, pp. 470).

A questão do questionamento chama a atenção. Nos interessa a perspectiva de problematização que trazem Ribetto e Dias (2020), que propõe um outro modo de se

relacionar com os problemas, argumento na direção de que teríamos “direito aos problemas”. Nesse sentido, a problematização de um determinado aspecto não teria seu fim em encontrar soluções (embora elas possam existir), mas estaria mais ligado a um exercício de liberdade. Qual é a potência de pensarmos o questionamento, a problematização, como exercícios de liberdade?

A partir das narrativas das pessoas com quem conversamos, conseguimos identificar potentes movimentos de resistência, de questionamento dessa narrativa hegemônica. O questionamento é um importante movimento na direção de um modo de operar decolonial, com as limitações de quem aprendeu a operar em uma certa lógica de mundo, mas que exerce sua liberdade de questionar e pensar de outros modos.

3. Movimentos de resistência

Todas as pessoas precisam frequentar a escola, não? É preciso aprender a ler, escrever, aprender Matemática e uma série de conhecimentos que se ensina na escola, afinal, como sobreviver nesse mundo sem essas ferramentas? Qual é minha responsabilidade, enquanto pesquisadora, com essas pessoas? Eu teria que ajudá-las de alguma forma? Ensiná-las? Elas precisam de ajuda?

Esses pensamentos nos ocorreram em certo momento da pesquisa. Acreditamos que não é raro pensar assim, mas um pensamento bastante difundido na sociedade. Para começarmos a refletir sobre outras perspectivas e sobre a desestabilização de certezas, queremos apresentar a vocês alguém que nos foi apresentada no decorrer da pesquisa, uma das primeiras responsáveis por atingir nossas certezas, nos deixando sem resposta: Totonha.

Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso. Deixa pra gente que é moço. Gente que ainda tem vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba? O governo me dê o dinheiro da feira. O dente o presidente. E o vale-doce e o vale-língua. Quero ser bem ignorante. Aprender com o vento, tá me entendendo? Demente como um mosquito. Na bosta ali, da cabrita. Que ninguém respeita mais a bosta do que eu. A Química. Tem coisa mais bonita? A geografia do rio mesmo seco, mesmo esculhambado? O risco da poeira? O pó da água? Hein? O que eu vou fazer com essa cartilha? Número? Só para o prefeito dizer que valeu a pena o esforço? Tem esforço mais esforço que o meu esforço? Todo dia, há tanto tempo, nesse esquecimento. Acordando com o sol. Tem melhor bê-a-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem? Morrer já sei. Comer, também. De vez em quando ir atrás de preá, caruá. Roer osso de tatu. Adivinhar quando a coceira é só uma coceira, não uma doença. Tenha santa paciência! Será que preciso mesmo garranchar meu nome? Desenhar só para a mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem meu nome em uma folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. Quem está atrás do nome não conta? No papel, sou menos ninguém do que aqui, no vale do Jequitinhonha. Pelo menos aqui todo mundo me conhece. Grita, apelida. Vem me chamar de Totonha. Quase não mudo de roupa, quase não mudo de lugar. Sou sempre a mesma pessoa. Que voa. Pra mim, a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa. No focinho de quem for. Não tenho medo de linguagem superior. Deus que me ensinou. Só quero que me deixem sozinha. Eu e a minha língua, sim, que só passarinho entende, entende? Não preciso ler, moça. A mocinha

que aprenda. O prefeito que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa ler o que assinou. Eu é que não vou abaixar a minha cabeça para escrever. Ah, não vou. (Freire, 2005, pp. 79-81).

Certa vez, ouvimos de uma professora que existem textos que nos fazem levantar a cabeça, no sentido de que nos fazem tomar tempo para organizar as ideias e refletir sobre o que acabou de nos ser apresentado, e a Totonha é um texto que cumpriu esse papel de nos fazer levantar a cabeça e desconfiar. Desconfiar que nosso modo de entender o mundo é apenas um modo, dentre tantos outros. É difícil desestabilizar certezas, principalmente as que estão amplamente difundidas e cristalizadas no imaginário social, como a de que todos precisam aprender a ler e a escrever. Totonha, por sua vez, se recusa. Ela não vai abaixar a cabeça para isso.

Totonha tensiona a relação com a escrita, em um movimento de resistência, que nega a aprendizagem dessa escrita que se faz instrumento da narrativa hegemônica que a situa em um local subalterno. Ao fazer isso, Totonha subverte a ideia de leitura e marca outras possibilidades de entendimento desse termo, porém

[...] não se trata exatamente da negação da escrita pura e simplesmente, mas de um outro modo de leitura, evitando sua reafirmação como instrumento de controle usado por quem detém o poder de distribuí-la como benefício ou benesse. Tal atitude explicita o papel político da escrita, que não reside no simples domínio de uma competência, mas na possibilidade de questionar as próprias representações letradas que não reconhecem outras formas de saber, tampouco a alteridade do outro, visto apenas como depositário e depositório da cultura dominante (Oliveira, 2016, pp. 477-478).

Quando Totonha se nega a aprender a escrever, está negando um modo de ser imposto no imaginário social como o modo correto. Ao fazer isso, não está advogando contra a escrita e a favor do conformismo, mas tecendo uma crítica “à escrita como lugar de dominação e reprodução da subalternidade” (Oliveira, 2016, pp. 479). Nos faz refletir sobre a hierarquia atribuída a escrita, em detrimento da oralidade, e a ideia de que a alfabetização necessariamente nos tira do local subalterno, quando questiona: *Dona professora, que valia tem meu nome em uma folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente* (Freire, 2005, pp. 81).

Assim como Totonha, as narrativas produzidas na pesquisa também apontam movimentos de resistência e de questionamento à escola, como no relato de Quitéria:

Pra falar a verdade, eu frequentei essa escola aqui, Arlindo Sampaio, acho que uns mês. Era pra adulto, tinha um monte de analfabeto conhecido da professora, então ela não se interessou muito pelo meu caso. O pouco que eu fiz, eu fazia sozinha, com uma amiga minha, a Neli, que é mulher do Nestor, cunhada da Marlene, minha filha. Eu ia à noite, era tranquilo, eu trabalhava durante o dia. A professora não se interessou muito pelo meu caso e eu fui me estressando com aquilo lá. Ela não ia me ensinar nada pra mim, ela queria que eu copiasse dessa minha amiga, aí eu peguei, fui me estressando, peguei e larguei mão! Não fui mais, acho que foi uns 2 mês e pouquinho, não foi muito.

Entrevista com Quitéria em Soares (2019, pp. 77).

Nesse trecho, Quitéria relata os motivos pelos quais deixou de frequentar a escola, quando retornou depois de adulta. Ela menciona o que considera falta de interesse da professora em ensiná-la. Conferir responsabilidade à escola, na contramão de discursos que parecem colocá-la como não passível de questionamentos, representa um movimento de resistência. Nesse sentido, Dionésia também resiste:

Aí depois de véia eu fui estudar de novo lá em Mundo Novo, fui bastante na escola nossa do CCI que tinha lá, não sei como é que fala também, é a mesma coisa, tem professor, tem aula, tem essa mesma coisa de aula do primeiro ano, aula do terceiro ano, tem tudo. Quando eu fui estudar eu tinha mais de cinquenta anos, depois de velha, foi depois que meu marido faleceu que eu fui estudar. Eu estudei um ano mais ou menos, aí a professora falou que ia me dar o deproma que eu tinha passado, mas eu não sabia nada, como é que eu tinha passado? Eu não tinha conseguido aprender a ler nada, eu falei “Pois eu não sei nada”, por que ela vai me dar um deproma se eu passar? Eu nem lá não vortei.

Entrevista com Dionésia em Soares (2019, pp. 43)

Ainda que não tenha aprendido a ler e a escrever, Dionésia receberia um diploma, que recusou. Destacamos aqui, a relação de poder que concede à professora a autoridade de entregar um diploma a alguém, mesmo que essa pessoa não tenha cumprido os requisitos para recebê-lo. Esse ato reforça a autoridade do professor e mantém o suposto lugar de ignorância das pessoas em processo de alfabetização. Dionésia, assim como Totonha, rejeita esse lugar.

Totonha, ainda, demonstra sensibilidade ao mundo em sua volta, demarcando outras possibilidades de leitura, para além da codificação do texto escrito, mas uma leitura de mundo. Sobre a hierarquia entre leitura e escrita, Santos (2019, pp. 90-91) problematiza:

Se considerarmos a totalidade do mundo como uma paisagem de conhecimentos escritos e orais, perceberemos que os conhecimentos orais são mais comuns do que os escritos, embora tenham menos prestígio, em geral pela simples razão de que os critérios dominantes de atribuição de prestígio são estabelecidos em contextos nos quais prevalece o conhecimento escrito. O conhecimento oral não é necessariamente o conhecimento de pessoas analfabetas. E nem é simples, ingênuo, de fácil acesso ou não confiável face ao conhecimento escrito. É um saber com uma lógica de produção e de reprodução diferente.

Do mesmo modo que Totonha, as narrativas produzidas na pesquisa também nos mostram outras lógicas possíveis, a existência de outras perspectivas e sensibilidades de mundo, que nos fazem questionar nossas certezas e até mesmo a própria ideia de analfabetismo. O escritor Mia Couto traduz esse sentimento quando conta de suas viagens pelo país onde nasceu: “Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto” (Couto, 2011, pp.15).

Nesse sentido, as narrativas nos colocaram diante de outras sensibilidades de mundo, nos mostrando outras lógicas possíveis e outros modos de operar no mundo, nos ajudando a afastar-nos de nossas certezas e a desconfiar, no movimento de tentar perceber o que acontece quando nada parece acontecer.

Muito mais do que fontes para a dissertação, a relação que estabelecemos com Amaranta, Dionésia, Jadyr, José Vitor, Quitéria e Silvéria, nos ajudaram a entender disso que Mia Couto diz quando se coloca no lugar de analfabeto. De repente, nos percebemos sendo constituídas por outras questões, em que as narrativas dessas pessoas nos ajudam a pensar nossa própria vida e desestabilizam nossas crenças, nos mostrando a possibilidade de outras leituras.

No meu diaadia eu faço serviço de casa mesmo e vendo minhas coisa, essas coisa que eu pego pra vender, lençol, roupa de cama...

Entrevista com Amanrantaem Soares (2019, pp.38)

Eu também cozinho em casa, mas não uso receita, a receita que eu faço aqui é de pão, porque eu faço aquele pão caseiro, né? É a única receita, mas eu não tenho anotado, eu anoto na cabeça. De bolo assim eu faço no rumo...

Entrevista com Amanranta em Soares (2019, pp. 39)

Para cozinhar eu sei tudo as medidinha, tanto que se chega uma pessoa eu aumento o arroz, aumento tudo o que eu vou fazer, e nunca falta, sempre sobra um pouco, não muito, mas eu sempre faço um pouquinho a mais pra sobrar.

Entrevista com Dionésia em Soares (2019, pp. 47)

Arroz elas faz desse tantinho de arroz, eu façouma panela de arroz,ninguém faz arroz aqui pra todo mundo quando táporque elas não acerta quantidade.

Entrevista com Quitéria em Soares (2019, pp. 79-80)

Eu costuro e pra medir eu medo ne outra roupa. Eu costurava calça, camisa, tudo pro meu marido, vestido pra minhas filha, tudo.

Entrevista com Dionésia em Soares (2019, pp. 52)

Eu contava gado, contei muitas vez, contei mil e poucas vez. Eu faço conta na cabeça...

Entrevista com Jadyr em Soares (2019, pp. 57)

Você quer saber quanto de gado que pode ficar num pedaço de terra, é assim...

Entrevista com Jadyr em Soares (2019, pp. 64)

Se você tem um rebanho de carneiro, por exemplo, não adianta você largar 10 hora da manhã porque ele come sereno e aí dá aquela larva que eles fala verme, dá um churriu pra caramba. Aí não cria memo. [...] Agora pro cabrito nem veneno faz mal, aquele não faz nada. É desse jeito que funcionava, na cabeça e na experiência, é aonde dava certo.

Entrevista com Jadyr em Soares (2019, pp. 64)

Grudar um remédio na veia, carnear uma vaca de 15, 16 arroba solito, isso aí se for preciso eu faço sozinho.

Entrevista com Jadyr em Soares (2019, pp. 57)

Mas sempre eu sapeco uma carne por aí, aonde me chama eu vou, então toda parte aí. Você já sabe mais ou menos a quantia de carne pra sobrar, já tem baseado, né?

Entrevista com José Vitor em Soares (2019, pp. 72)

Eu faço colcha de retalho, eu ganho retalho e faço, eu tenho uma feita aí e tô fazendo mais.

Entrevista com Silvéria em Soares (2019, pp. 89)

Vai aprender a dançar, fia, larga de ser boba, você tá perdendo sua vida.

Entrevista com Dionésia em Soares (2019, pp. 49)

De repente, as respostas para as questões que me eram caras no início da pesquisa, me questionam. E, então, esse outro roteiro se apresenta a mim, me fazendo pensar na possibilidade de outras leituras de mundo. Novamente, lembrar de Mía Couto (2011, pp. 103) é inevitável:

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. Queixamo-nos de que as pessoas não lêem livros. Mas o déficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros.

Não, não sabemos vender mercadorias. Não sabemos cozinhar para muitas pessoas, ainda mais sem receita, não acertamos as quantidades. Não sabemos costurar. Não sabemos contar gado. Não sabemos quantas cabeças de gado podem ficar em um pedaço de terra. Não conhecemos o pasto. Não sabemos o que pode fazer mal para o animal. Não sabemos carnear uma vaca. Não sabemos fazer churrasco. Não sabemos fazer colcha de retalhos. Não, não sabemos dançar.

Evidenciamos muitos conhecimentos, modos singulares de constituir o mundo e se constituir nesse mundo e, também, evidenciamos alguns dos nossos analfabetismos. Quais são os seus?

4. Referências

Couto, M. (2011). *E se Obama fosse africano?* São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Freire, M. (2005). *Contos Negreiros*. Record.

Giraldo, V., & Fernandes, F. S. (2019). Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 12(30), 467-501. <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9620>

Grosfoguel, R. (2009). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In B. S. Santos & M. P. Meneses. (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 383-417). Coimbra: Edições Almedina SA.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tábula Rasa*, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>

- Mignolo, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32.
<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>
- Oliveira, R. P. (2016). Performances da escrita na narrativa contemporânea: a voz do outro em “Totonha”, de Marcelino Freire. *Letras de Hoje*, 51(4), 475-481.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/23787/15195>
- Ribetto, A., & Dias, R. O. (2020). Micropolítica e uma aposta ética, estética e política de formar professores pela invenção. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(47), 209-229.
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4700/47966546>
- Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra: Edições Almedina SA.
- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica Editora.
- Soares, E. L. (2019) *Educação (,) matemática e outras banalidades fundamentais da vida: diálogos a partir dos analfabetismos nossos de cada dia*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Campo Grande.
- Spivak, G. C. (2010) *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG.