

# Escrita e diversidade: em defesa da inadequação, da invenção e da crítica

*João Wanderley Geraldi*<sup>1</sup>

## RESUMO

O uso de textos nos processos iniciais de aprendizagem da escrita recupera a razão de ser da linguagem: a circulação de sentidos. A defesa do emprego de textos, incluindo textos não canônicos, com olhos voltados para as práticas sociais de escrita, funda-se não só na natureza da linguagem, mas também na história: o caos linguístico dos inícios da modernidade não apagou a cultura clássica, mas a renovou. Assim também a diversidade da escrita, incluindo o que a regra canônica considera como erro, não abalará o passado, mas o ressignificará. Por isso, o emprego de textos cotidianos, do mundo da vida, no processo de alfabetização não reduz as possibilidades de abertura para o mundo da cultura escrita. Ao contrário, a apropriação crítica dos sentidos em circulação poderá abrir horizontes de produção de outros modos de estar no mundo, aqueles que desconhecemos por inexistentes mas nem por isso inimagináveis.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Escrita. Textos. Diversidade linguística.

## ABSTRACT

The use of texts as part of the initial learning process of writing recaptures the main purpose of language: the transmission of meanings. The defense for the use of texts, including non-canonical texts, paying specific attention to the social practices of writing, is not based only on the nature of language, but also on history: the linguistic chaos of early modernity has not erased classical culture, but renewed it. For this reason the diversity of writing, including what the canonical standard considers to be wrong, will not undermine the

---

<sup>1</sup> Professor Titular aposentado do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: [jwgeraldi@yahoo.com.br](mailto:jwgeraldi@yahoo.com.br).

past, but will give it new meaning. Therefore, the use of everyday texts, the reality of life, as part of the literacy process does not reduce the possibilities of entry to the world of written culture. Rather, the critical understanding of the meanings in circulation may open up new horizons for the production of other ways of being in the world, those that are unknown to us since they are non-existent, but which are nevertheless not unimaginable.

**Keywords:** Literacy. Writing. Texts. Linguistic diversity.

*Nada que seja vivo pode ser calculado.  
(Franz Kafka. Carta a meu pai, nov. 1919)*

Encontro numa pequena brincadeira de criança, que imita o que ouve em sua sala de aula, o mote para a reflexão sobre o uso de textos nos processos de ensino e aprendizagem da língua materna, desde a alfabetização até os mais elevados níveis de escolaridade. Começamos, pois, com o registro de falas de uma criança de 8 anos, brincando sozinha no pátio de casa, falas escutadas da janela de sua apartamento e registradas em 28.06.2005 pela Prof<sup>a</sup>. Maria Emília Caixeta de Castro Lima:

Todo mundo já acabou? Eu quero todo mundo de boca fechada. Cada um no seu lugar. Escutou né, Larissa? Xô pegá quem tá conversando desse lado aqui:

— Ariana!

João Victor: acho que você nem merece bala hoje não. Depois diz que a professora é que é chata. Né, Tiago? Né, Larissa? Né, João Victor?

Eu vou passar uma conta enorme lá no quadro, porque não sabe se comportar e depois é a professora que é chata. Vou passar uma conta muito difícil. Aí eu quero ver. Viu, João Victor?

Acabei de falar, lara. Parece que não escuta. Você já virou para trás para conversar com a Larissa. Que coisa, lara! Quem quer ir para a diretoria? A Violeta vai ligar para sua mãe vir buscar você.

E você senhorita? Toda hora também tá virada para trás de conversa com o Tiago. O lago já foi. Agora vai

ser com você: já falei que vou entregar a atividade e ninguém escuta. Vocês não estão no pré mais não. Pode parar com isso. Olha! Aqui está a letra da palavrinha... parixbate, paroxivite e procura outra lá na revista. Todo mundo fazendo a atividade.

Eu quero todo mundo em silêncio e fazendo a atividade. Aquele que tiver conversando e não souber fazer a atividade vou pegar pelo braço e levar lá na diretoria... Todo mundo de cabeça baixa na carteira. Mandei ficar assentado e de cabeça baixa. Ô, Bruno! Quer fazer o favor de assentar e de abaixar a cabeça?

Larissa, não falei para ficar andando em pé. Eu acabei de falar para ficar quieta.

Quem eu pegar conversando vai ser suspenso no ato!

Eu vou chamar a sua mãe aqui e vou dizer como você é insuportável!

Nada está mais longe do emprego de textos e da reflexão sobre eles, cotejando-o com outros textos, do que as aulas que estas falas fazem enxergar. Os inúmeros indícios aí presentes mostram que a aula é, sobretudo, a imposição autoritária de um arbitrário cultural - que não se inscreve somente como “conhecimento verdadeiro”, mas também como “valores verdadeiros” que devem nortear comportamentos e atitudes. O que sobrou para a aluna, de sua experiência escolar, são precisamente as atitudes da professora, cujo relacionamento com as crianças é marcado pela ameaça, xingamento e castigo. A esta escola, todos renegamos. Mas ela está aí e na sua “caricatura” infantil se desvela em todo o seu horror.

### **Há outra escola, mais sutil na imposição de arbitrários culturais**

Mas existe outra escola, esta muito sutil, e também conformadora não só de atitudes, também dos modos de emprego da linguagem (e aqui interessa sobretudo a linguagem escrita). Esta é a escola que dá a ler textos como

O que é um continente?<sup>2</sup>

É uma massa de terra coberta de diversos tipos de vegetação e cercada por água. É semelhante a uma ilha com a diferença de ser muito maior.

Como a ilha mais extensa da terra é a Groelândia, qualquer espaço maior que esta é considerada um continente. Também pode-se considerar que um continente seja um conjunto de países, como a Oceania, formada apenas por arquipélagos e ilhas.

Os continentes são: América, Europa, África, Oceania e Antártida.

Fonte: Internet

Este texto foi usado por uma professora alfabetizadora, com alunos do 2º ano, ainda em processo de alfabetização. Embora este texto já seja um avanço aos velhos textos das cartilhas ao estilo “Eva viu a uva”, escritos para alfabetizar e sem qualquer compromisso com os sentidos, o texto que tenta definir “continente” não se sustenta, quer pela contradição que contém, quer pelos termos analógicos que emprega<sup>3</sup>. E, sobretudo, mostra que o conceito geográfico de “continente” é muito mais histórico do que físico (como mostra a Oceania), e que possivelmente este não é um tema próprio para a faixa etária em que estava ensinando. Por que não partir do conhecido: grandes partes num mapa mundi? Por que não aceitar conhecimentos prévios e intuitivos para depois introduzir conceitos historicamente construídos?

Provavelmente a resposta está muito longe desta sala de aula específica. Trata-se de introduzir um conhecimento, independentemente de sua ancoragem cognitiva. Trata-se de “vencer a matéria prevista”. Trata-se de impor uma cultura. Trata-se de inculcar uma ideologia: a ideologia da incompetência, porque nenhuma criança será capaz de saber o que é “continente” com base nas informações fornecidas por este texto<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Retiro este texto da tese de doutoramento de Vanildo Stieg (2012). Em nota de rodapé, o autor informa que a professora disse que havia esquecido de salvar o endereço do site onde havia encontrado o texto, prometendo trazê-lo mais tarde para os alunos.

<sup>3</sup> Provavelmente a professora não percebeu que a analogia com “ilha” só pode ser compreendida por quem conhece uma ilha porque este texto foi usado numa escola situada em cidade à beira mar e as crianças conhecem ilhas.

<sup>4</sup> Aliás, o pesquisador registra que um aluno reclama que tenha que copiar este texto do quadro, porque eles já sabem o que é “continente”. O que nos mostra que “saber” algo não advém de sua definição!

No mundo da vida, no mundo do uso da língua, são os sentidos que conduzem o dizer. Mas não é esta a linguagem da escola. Na escola, as palavras deixam de ser signos para se tornarem sinais a serem reconhecidos, não a serem compreendidos.

Consideremos mais dois exemplos deste tipo de atividade com a escrita em escolas que aparentemente estão distantes daquela da menina que imita sua professora.

Retomemos um diálogo entre uma alfabetizanda e seu pai<sup>5</sup>. Joana estava “escrevendo” à máquina a história do cachorrinho que tinha ganhado há poucos dias. Ao cachorro, ela deu o nome de Pipinho.

- Pai, como escreve [teyn]?
- Filha, você fez uma tarefa de casa. Lá no quadro que a professora deu, está a palavra “tem”.
- Pai, eu quero [teyn] de [teyn] mesmo, não [tem] da escola que não [teyn] de verdade.

Boas foneticistas, as crianças percebem desde sempre que não se diz como se escreve, ou não se escreve como se diz. Mas, sobretudo, precisam aprender que na escola não é o significado que comanda o dizer, mas a forma linguística abstrata, sem contexto, fazendo o inverso do que se faz no processo comunicativo em que se vive, pois para o locutor e para o ouvinte:

o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que esta forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1982, p. 92)

Eis o primeiro “mistério” linguístico que enfrenta todo o aprendiz da língua escrita: para aprender a dizer por escrito é preciso paradoxalmente esquecer os sentidos, razão de existência da língua e da escrita. Trata-se,

<sup>5</sup> O diálogo, ainda que real, não foi gravado e por isso não corresponde, *ipsis litteris*, aos enunciados proferidos. Ele se deu entre mim e minha filha Joana, quando estava com 7 anos e aprendia na escola a ler e a escrever.

pois, de um dizer que não importa. E, enquanto a criança não desvendar este mistério escolar, não terá sucesso. Consideremos mais um exemplo<sup>6</sup>, retirado agora da aplicação de um teste para crianças de 3 anos, frequentadoras de creches do município do Rio de Janeiro.

Repita: “8, 2” - diz à criança a aplicadora do teste.  
Criança: “8, 9” - com ar de surpresa e correção da ‘professora’.

Obviamente, na sequência, após o 8 vem o 9 e não o 2! A criança quis dar sentido à sequência, quando deveria, segundo o teste, apenas repetir. Quem errou? O teste ou a criança? A criança está além do teste! Quando lhe pedem repetição de sequência sem sentido, não repete e corrige segundo a sequência canônica de números. Terá perdido pontos no teste? Que registrar: um erro ou um acerto?

Em escolas como estas, um aluno bem sucedido - aquele que provavelmente acertará o maior número de questões da Provinha Brasil - escreverá textos modelares como:

A casa é bonita.  
A casa é do menino.  
A casa é do pai.  
A casa tem um sala.  
A casa é amarela.

Numa escola em que se destrói a razão de ser da escrita, o aluno há de escrever somente o que sabe, independentemente do que quer dizer. E nesta escola não haverá espaço para crianças que escrevam o que querem dizer, arriscando-se a escrever como em

Era uma vez umpionho queroia ocabelo daí um emninopinheto dapasou um umenino lipo enei pionho aí pasou um emnino pioneto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritado todomundo pegou pionho di até sofinho begoupionho.

<sup>6</sup> Este exemplo ouvi há poucos dias, numa Roda de Conversa Bakhtiniana, no 1º. Encontro de Estudos Bakhtinianos realizado na UFJF de 4 a 6 de novembro de 2011. Estava em discussão a aplicação de testes com crianças que frequentam creches municipais do Rio de Janeiro.

## Buscar explicações exige viajar para longe da sala de aula

A modernidade, período histórico que talvez estejamos a fechar, nasce no turbilhão de perdas e conquistas, de caos e de imposição de ordenamentos, num *continuum* de acontecimentos que se encadeiam e encontram raízes em tempos distantes e se projetam para o futuro, ao contrário das implicações que as delimitações cronológicas deixam inferir. No bojo destes acontecimentos e práticas que, perdurando, se modificam, encontramos um aspecto essencial da vida humana que nunca deixou de ser objeto de preocupação: a linguagem.

Não escapou aos historiadores o fato de que a preocupação com a linguagem marca, desde o início, a modernidade<sup>7</sup>. Talvez esta preocupação seja um de seus signos. Não vou aqui retomar um conjunto de elementos que poderiam ser trazidos à consideração para defender este ponto de vista. Retomo, tão somente, elementos esparsos para ir delineando o caminho que pretendo seguir nesta reflexão a propósito das relações entre o poder e as letras, em cujo interior se dão as práticas sociais de uso da escrita, que o conceito de letramento<sup>8</sup> parece querer incorporar, mas que as reduz a um simulacro à medida que defende o estado de letrado como aquele capaz de atender às demandas sociais, enquanto as práticas incorporam insubmissões, não só na expressão artística, mas também a insubmissão às regras da ortografia (como a escrita na internet), a insubmissão aos temas previstos e valorados (como as escritas nas portas dos banheiros), a insubmissão à política dominante (como mostram panfletos, manifestos, abaixo-assinados etc., entre os quais é preciso incluir também estudos e ensaios de circulação quase silenciosa porque contra-hegemônicos).

Retomemos o passado para encontrarmos duas linhas de pensamento que se entrecruzam em nossa cultura. No que se refere às línguas, uma das características da modernidade é a elevação das línguas vernáculas à categoria de línguas ‘verdadeiras’, de pleno direito, capazes de expressar uma cultura. Ao mesmo tempo, como se sabe, a Renascença é também um

<sup>7</sup> Obviamente estou aqui falando da modernidade tal como a concebemos na cultura eurocêntrica em que estamos mergulhados.

<sup>8</sup> Entre nós brasileiros a tradução de *literacy* se fez com o neologismo ‘letramento’, enquanto os portugueses preferiram ‘literacia’. Como são as mesmas fontes de que provieram as expressões, tiradas as distinções próprias das diferentes doutrinas, podemos tratá-las como ‘sinônimas’.

retorno às obras clássicas, à releitura dos autores gregos e latinos (por influência também, ao menos no que concerne à Península Ibérica, da cultura moura). Quer dizer, há uma duplicidade constante neste processo: renasce o latim, nascem os vernáculos. O primeiro continuará, por muito tempo ainda, a ser a língua da ciência e da filosofia bem posta; os segundos, depois de já há muito tempo estarem na boca do povo e na pena dos trovadores, aparecerão nas práticas de governo e na arte literária.

A título de exemplos deste movimento nos começos, lembremos que:

1. Rabelais vai encontrar nas histórias contadas da cultura popular o material com que imortalizará Gargantua e Pantagruel: cada evento narrado retoma raízes dos contos populares, dos modos de circulação da ficção oral. A carnavalização como prática encontra eco na literatura escrita, que a incorpora e a faz circular também nas formas distantes da escrita<sup>9</sup>;
2. antes, Dante já se fizera acompanhar por Virgílio, seu guia, para encontrar, no que descreve, não aquilo que a Igreja e seus intelectuais disseram sobre a vida pós-morte, mas o como estas afirmações foram compreendidas e como circulavam entre a plebe: medos e terrores concretizados nos castigos hierarquizados nos diferentes degraus do inferno; e fez isso utilizando-se do florentino;
3. Cervantes constrói um personagem leitor: romances de cavalaria, amor cortesão, feitos heróicos reduzidos à luta contra moinhos de vento. D. Quixote, escudeiro ao lado, é o nobre cavaleiro visto e narrado não pela nobreza, mas pela voz popular que encontra na genialidade do escritor suas formas de imortalidade;
4. já no alvorecer do Século XVII, Galileu é aconselhado não só a apresentar a teoria copernicana como uma hipótese, mas sobretudo fazer isso escrevendo em latim e não no vulgar florentino.

Nos exemplos, uma relação constante, um trânsito entre o popular e o erudito; entre um passado glorificado e práticas sociais deslizantes, não oficiais, próprias da praça pública, visíveis, expostas e não reconhecidas. Não são tempos heróicos, são tempos de mudança. A literatura se abriu às

---

<sup>9</sup> Para a análise do contexto de Rabelais, ver Bakhtin (1987). BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.



línguas vernáculas, mas nem por isso deixou de manter seu diálogo com o passado. Os clássicos não desapareceram, foram relidos, alguns ressuscitados em sentidos que a seriedade medieval proibira. Foi preciso abandonar os cânones vigentes no pensamento intelectual da época, sobretudo eclesiástico, para que o novo encontrasse fórmulas de seu próprio fabrico. E este fabrico não parece ter sido obra do que hoje chamaríamos gabinetes e laboratórios afastados da vida, mas, ao contrário, obra da aproximação entre o mundo da vida e o mundo da cultura<sup>10</sup>.

Gostaria de ressaltar, desde já, este aspecto do destemor: a afirmação do vernáculo, se exigiu um giro, uma guinada para se enxergar o que visivelmente estava em fermentação, não produziu como seu efeito o silêncio das línguas clássicas e das obras clássicas, mas novas compreensões. Seus sentidos ressuscitados não abafaram nem silenciaram a modernidade que se gestava, nem as nacionalidades que se afirmavam, entre outras coisas pelo reconhecimento das línguas que falavam e falam, e com que se significavam e significam.

Mas se podemos encontrar nas práticas sociais - e artísticas - esta aceitação de um caos linguístico, uma desordem reconhecível na língua, a assunção destes vernáculos como o veículo de exercício da administração e do poder produzirá, como reverso da desordem, os sacerdotes da ordem: os gramáticos.

Muito rapidamente, já nos fins do Século XV e na primeira metade do Século XVI, as variedades linguísticas escritas e associadas ao poder central dos estados passam a ter suas gramáticas escritas, num estudo que toma as línguas vernáculas - os vulgares - como objeto de descrição (obviamente sob os moldes das gramáticas das línguas clássicas, o grego e o latim). Não é por acaso: a corrida para as conquistas coloniais e a concorrência entre Espanha e Portugal justificavam o investimento. Já na Gramática de Antonio de Nebrija (1492) encontra-se como justificativa de existência da primeira gramática da língua espanhola - e a primeira de uma língua que não fosse o latim ou o grego - a utilidade da sistematização gramatical para a difusão da língua entre os povos "bárbaros": "A língua sempre acompanhou a dominação e a seguiu, de tal modo que juntas começaram, juntas cresceram,

---

<sup>10</sup> Suponho que esta afirmação valha não só para a arte literária de então, mas também para o pensamento científico que começa a encontrar seus caminhos na contramão da fé e da teologia.

juntas floresceram e, afinal, sua queda foi comum” Nebrija, (apud GNERRE, 1985, p. 13).

Também Fernão de Oliveira menciona na introdução de sua Gramática de 1536 a expansão colonial portuguesa como justificativa de existência. E João de Barros, cuja gramática é de 1539, escreveu em seu Diálogo em Louvor de nossa Linguagem que “as armas e padrões portugueses [...] materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram” Nebrija (apud. GNERRE, 1985, p. 14).

Creio haver nestas práticas sociais de reflexões sobre a língua um movimento de dupla direção: de um lado, uma aproximação dos modos de falar popular, do historicamente gestado num longo processo de tempo, não porque repentinamente aqueles que detinham o poder - a aristocracia e a Igreja - resolveram, por algum passe de mágica, assumir outras relações, mas porque uma mudança qualitativa das relações se impôs como consequência do desenvolvimento geral. A reunificação do nem tão sacro império deixava de povoar a imaginação dos homens europeus. O desenvolvimento do comércio, das artes e dos ofícios impôs outros tempos, e não por acaso outras línguas. Outros pactos. Outros futuros. De outro lado, a consequência do reconhecimento de uma nova língua, ainda em desordem, torna-a instrumento de exercício de um outro e novo poder. Ela se torna língua oficial. E produz o seu outro: o que não há de ser reconhecido<sup>11</sup>.

A experiência dos começos da modernidade mostrou, para aqueles temerosos de perderem a “cultura” com a invasão de outras escritas, outros modos de dizer, que a produção cultural nova não apaga o passado, mas o faz ressurgir com significados mais profundos que lhes podemos acrescentar. Assim, o receio de que as crianças “misturem” os jeitos de escrever na internet com os modos escolares de escrever, considerando isso crime de lesa cultura, é infundado. A intenção de retornar a esta história é chamar a atenção para os lugares distintos que podemos ocupar: ou aquele do que não teme os riscos dos novos dizeres e de seus modos de expressão ou aquele dos sacerdotes da ordem e da gramática.

---

<sup>11</sup> A mudança radical que representou o surgimento da modernidade não matou a cultura que lhe antecedeu. Simplesmente passou a produzir uma nova cultura. E aquela cultura que se expressou no passado numa língua agora fora de uso foi muito rapidamente traduzida para as mais diferentes línguas ‘vulgares’ e continuou influenciando nossos modos de sermos homens: ninguém duvida que vivemos numa cultura greco-latina-judaico-cristã, embora não falemos nem grego nem latim.

## Na contramão do letramento adequado: uma alfabetização política

Gostaria de tomar dos exemplos da presença de textos na escola e dos fatos históricos apontados uma inspiração para refletir sobre o emprego de textos no processo de alfabetização, formulando a hipótese de que este processo poderia ter introduzido entre nós um novo olhar para as práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, não porque é uma novidade, mas porque daria ênfase à história da reflexão sobre a alfabetização que herdamos de Paulo Freire. A hipótese é bastante forte e poderia ser resumida no seguinte enunciado: como alguns letrados do começo da modernidade, outros letrados de hoje voltam seu olhar para as práticas já existentes, mas invisíveis na reflexão e nos modelos projetados de ser homem e ser mulher na sociedade moderna. Neste olhar, reencontramos outros mundos que estão a projetar outros futuros que não a repetição adequada do existente.

Nascidos num mundo letrado - para uns apenas um mundo em que há escrita, para outros num mundo de práticas letradas - somos todos afetados por textos/discursos e estes, por sua vez, pelo entrecruzamento das modalidades oral e escrita com que fazemos a linguagem e com que a linguagem nos faz.

Deixemos de lado a discussão sobre o valor da escrita - Platão e depois a igreja diferentemente a valorizaram (e entre os egípcios, os escribas que antes eram apenas aqueles que registravam a palavra dos fundadores, em menos de dois séculos se tornaram os únicos com acesso às palavras fundantes dos heróis míticos) -, e aceitemos que se o alfabeto se construiu na dependência da oralidade, a escrita se fez valorar nas relações sociais, pela correlação com o poder. Não esqueçamos: *escritura* é, ao mesmo tempo, forma de referir ao gesto de escrever, ao depositário da verdade revelada (As Escrituras) e também ao instrumento pelo qual se regem/definem os proprietários da terra.

Entretanto, o mundo da escrita não é uniforme apesar dos esforços da cidade das letras. Um destes seus mundos é aquele constituído pelas letras da cidade, mundo extremamente polifônico, por onde a escrita circula naturalizada e não sem alguma poluição visual. Em sociedades letradas, há escritos por toda parte. Mover-se pela cidade implica também ler algumas destas 'letras', mas também estar cego para inúmeras outras, sob pena de alienação ao consumo, ao que é oferecido. Nossas táticas de sobrevivência (CERTEAU, 1994) nos tornam usuários destas letras.

Não raras vezes, as defesas das ‘alfabetizações cotidianas’, por força da retórica de defesa do aprendiz, dos seus saberes, dos seus vividos, acabam sendo confinadas ao domínio escolar ou escolarizado destas letras da cidade. No entanto, nada está mais longe das letras da cidade do que as alfabetizações cotidianas. Assim interpretadas, elas não passariam de uma facilitação (des)cortês. Com esta expressão estou querendo chamar a atenção para os seguintes elementos:

1. a utilização escolar do sabido e dos saberes resultantes do vivido não são um mero expediente didático de facilitação da aprendizagem das convenções da escrita;
2. se assim entendida, não tem o menor interesse em ultrapassar a descortesia do corte que as desigualdades sociais produziram: tratar-se-ia então de formar ‘consumidores’ das letras já disponíveis e tornadas públicas, quando o que se aponta com as alfabetizações cotidianas é a possibilidade de responder a estas letras domesticadoras;
3. ler o cotidiano é aprender a ‘misturar todas aquelas letras’ (SAMPALIO, 2003), para com elas produzir o discurso que não circula no mundo da escrita porque este foi tomado pela cidade das letras.

– Por que é bom pra uma pessoa ter família? Pai, mãe, na sua cabecinha?

– [silêncio]

– Que é que você acha?

– O que eu acho?

– Claro, você é um menino, tem opinião, não tem?

– Tenho.

– Isso.

– Mas essa opinião não está circulando.

(do diálogo sobre família entre uma pesquisadora e um menino de rua. MACHADO, 2003).

Pensar uma alfabetização com o cotidiano é tentar descobrir e abrir-se para aceitar histórias contidas e não contadas, opiniões e sonhos abortados pela desigualdade, tendo o cuidado de não confundir desigualdade com diferença. Isto significa buscar a “opinião que não está circulando”, aquela mesma que a cidade das letras (RAMA, 1985) fez e faz questão de apagar da história.

A cidade das letras, ordenada e escriturária tal como entre nós tem existido, tem produzido sujeitos da ‘não-língua’ (KADARÉ, 2001) mais do que sujeitos prontos a dizerem a sua história, uma outra história. Sempre é possível, no entanto, encontrar nesta mesma cidade, usando também a escrita, aqueles que se contrapõem à cidade das letras para construir uma cidade outra, de outras vozes. Penso que a aposta das alfabetizações cotidianas reside precisamente nisto: não o ‘letrar-se’ para pertencer à sociedade letrada nos níveis que esta prevê para cada segmento social, mas o alfabetizar-se para recuperar na ‘não-língua’ os silêncios, para soltá-los com nós nas gargantas, apesar dos infortúnios impostos pelo pensamento globalizado, este que se pensa único.

Buscar nestas letras outros sentidos é o que se defende quando se pensa o processo de alfabetização baseado em textos, porque assim é possível reencontrar a diversidade, a polifonia e os sentidos que ressuscitam novos para recuperar até mesmo nos sonhos abortados caminhos de insubmissão ao já dado, ao já definido, à resposta adequada que demanda o mercado e a sociedade tal como é hoje.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais.** São Paulo: Hucitec, 1987.
- \_\_\_\_\_. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1982.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e Diferentes Saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- \_\_\_\_\_. Educação sem enxada e sem ritalina: Alfabeto, alfabetização e higienização. 2º. **Simpósio Internacional “Medicalização da Sociedade e da Escola”.** São Paulo: UNIP, novembro de 2011. (No prelo)
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KADARÉ, Ismail. **El nicho de la vergüenza.** Madri: Alianza, 2001.

**MACHADO, Rosa Helena B. Vozes e silêncios de meninos de rua: o que os meninos de rua pensam sobre as nossas instituições.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**RAMA, Angel. A cidade das letras.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

**STIEG, Vanildo. Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES.** 154 f. 2012, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2012.