

A “escrita de si” inventando “histórias de vida”¹

Sandra Monteiro Lemos*

Resumo

Contando com os aportes dos Estudos Culturais e campos como o da lingüística e o dos estudos sobre alfabetização, este trabalho apresenta um recorte das análises integrantes de uma pesquisa de Mestrado, concluída. Focalizando um programa governamental para a alfabetização de adultos, proposto pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul (2003-2006), tal pesquisa problematizou a “importância de voltar a estudar” para alfabetizando adultos. Para tanto, analisou as produções textuais, elaboradas por esses alunos, presentes em publicação da Secretaria de Educação (2005). Para este artigo é selecionada uma das análises produzidas, a partir de tal estudo, que recebeu a categorização de “escrita de si”, objetivando apresentar o que foi elaborado para a temática em questão. O estudo realizado permitiu identificar alguns entrelaçamentos entre a “escrita de si”, as práticas pedagógicas e a trajetória dos estudos da alfabetização, possibilitando, dessa forma, problematizar a implicância dos diversos discursos no movimento de tal constituição identitária.

Palavras-chave: Escrita de si; Discursos; Constituição de identidades; Alfabetização de adultos.

The “self writing” inventing “life stories”

Abstract

According to Cultural Studies approaches and fields of knowledge such as linguistics and literacy studies, this essay presents a clipping of some analysis from a research of masters degree, which has been recently concluded. It focuses on a governmental program to the adults’ literacy, proposed by the Government of the State of the Rio Grande do Sul (2003-2006), this research was about the “importance of returning to study” for illiterate adults students. For that, those students textual productions were analyzed, which are present in an Secretaria de Educação publication (2005). One of them was selected to this paper, from such study, that has been categorized by “self writing”, with the aim of presenting what have been elaborated for the topic of discussion. The current study allowed us to identify some links between the “self writing”, the pedagogical practices and the literacy studies background, possibiliting, in this way, the implication of diverser discourses in the movement of that identity constitution.

Key words: Self writing; Discourses; Identities constitution; Adult’s literacy.

Contextualizando a temática

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSA, 1994, p. 43)

Todos nós nos diferenciamos por nossas singularidades, nossas identidades – que vamos construindo e reconstruindo no transcorrer de nossa vida. Larrosa (1998, p. 51) nos diz que “só lendo (ou escutando), como aconteceu com Jean Jacques Rousseau em relação a Plutarco, alguém se faz consciente

de si mesmo. Só escrevendo (ou falando), como fez Rousseau em *Confissões*,² alguém pode fabricar um eu”. Segundo o autor, aprender a ler e a escrever, assim como aprender a escutar e a falar, é “colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é” (idem). É o mesmo autor, ainda, que vai nos dizer que a experiência de si compreende os discursos, as histórias e as práticas.

O presente trabalho é parte integrante de um estudo mais amplo, que recebeu adaptações para esta publicação. Tal estudo objetivou problematizar quem seria o sujeito “analfabeto” residente no Rio Grande do Sul, participante de um programa de alfabetização de adultos, lançando um olhar mais localizado – não um olhar mais “verdadeiro” ou mais correto, mas um olhar singular. Para tanto, utilizou

* Endereço eletrônico: mlemo03@terra.com.br

como *corpus* de análise uma publicação da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SE/RS – intitulada “Jovens e Adultos: ressignificação dos saberes no mundo letrado” (SE/RS, 2005/2006). A referida publicação compôs o Caderno Pedagógico 2005/2006 e apresentou as percepções dos sujeitos participantes de um programa de alfabetização para jovens e adultos: professores, instituições e alfabetizandos, através de produções textuais. Este estudo teve como base teórica os Estudos Culturais em Educação e seus campos afins, como os estudos pós-modernos e pós-estruturalistas, bem como recebeu aportes do campo da lingüística e dos estudos de alfabetismo.

Para compor este artigo, selecionei uma das categorias de análise produzidas por tal estudo, a qual focalizou a “escrita de si” nas produções textuais de alfabetizandos adultos. Antes da apresentação das análises propriamente ditas, porém, julgo importante apresentar ao leitor quem são os alunos que escreveram os textos do Caderno Pedagógico que foi analisado.

Quem são os alunos que frequentaram o programa e que escreveram os textos selecionados?

Os alunos cujos textos foram publicados no artefato que analiso não são por mim conhecidos. Entretanto, ao considerar alguns indícios em sua escrita, identifico semelhanças, tais como: serem nascidos em cidades do interior do Estado; serem provenientes de famílias numerosas e menos favorecidas economicamente; a escola ser distante da casa em que moravam na infância; ter havido a necessidade de trabalhar ainda enquanto crianças, o que, provavelmente, incidiu na limitação ou impedimento do prosseguimento dos seus estudos.

Eis aqui algumas das formas de os alunos se identificarem através dos textos analisados: empregados e desempregados, pais e mães de família, avós, pessoas religiosas, pessoas esperançosas, viúvos, encarcerados, sonhadores... Enfim, são pessoas que, com suas semelhanças e diferenças, frequentaram turmas em um programa de alfabetização de adultos – algumas delas com passagem por outros programas.

Explicitando as bases teóricas

Silva nos dirá que, metodologicamente, duas tendências se encontram sob tensão no campo dos Estudos Culturais: de um lado, pesquisas etno-

gráficas e de outro, as pesquisas de interpretação textual. Para esse trabalho, como ferramenta metodológica, utilizei-me da interpretação textual através da análise textual e do discurso. Localizando os textos dos alunos como artefatos culturais, e estes como “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (SILVA, 1999, p.142), identifiquei as representações ali construídas. Grossberg (1995) avalia que as lutas por identidade não mais envolvem questões de adequação ou distorção, mas a política de representação de si, isto é: como as identidades são produzidas e adotadas por meio de representação.

Sobre a representação, Hall (1997, p.25) considera que “nem as coisas por si próprias nem os usuários da linguagem podem fixar sentido na linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentido usando sistemas de representação – conceitos e signos”. As representações não são fixas e nem suas transformações não expressam aproximação do correto, do verdadeiro ou do melhor.

Utilizo-me da Análise Crítica do Discurso, pela sua associação ao campo dos Estudos Culturais, especialmente, ao pós-estruturalismo, já que em uma de suas vertentes, se baseia na análise *foucaultiana*, que descreve o caráter “construtivo” da linguagem. Texto e discurso passam a ser vistos como artefatos produtivos, construtivos de formações sociais, comunidades de identidades sociais dos sujeitos. Para Luke (1996, p.15) “todos os textos são, na verdade, multidiscursivos, ou seja, eles se guiam por uma variedade de discursos, campos de conhecimento e vozes”.

De acordo com a base teórica na qual se insere este estudo, destaco ainda, que não podemos perder de vista que o artefato analisado é um instrumento utilizado pela SE que, através de seu Caderno Pedagógico, faz circular e proliferar os discursos ali produzidos. Portanto, tais discursos seriam uma publicação institucional oficial, inscritos numa determinada ordem discursiva a lhe fixar um sentido. Os discursos ali produzidos, ao se constituírem em um objeto cultural, são submetidos a regras e a formações específicas. É Foucault (1998) que, através da obra “A ordem do discurso”, centra-se na relação entre as práticas discursivas e os poderes que as atravessam, demonstrando a existência de diversos procedimentos que controlam e regulam a produção de discursos em nossa sociedade. Nas suas próprias palavras:

[...] *Em toda a sociedade, a produção do dis-*

curso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa. (FOUCAULT, 1998, p. 8-9).

Igualmente, na elaboração deste estudo, não me coloco de fora das situações de regulação e limitação, pois, como bem observa Larrosa (2003), Foucault nos instiga a pensar sobre as contingências de nossa escrita, sugerindo que “entre o ler e escrever algo (se) passa” (2003, p. 1).

Outra área de estudos que orienta este trabalho, conforme anunciado anteriormente, é a da lingüística. Ao olhar para os textos produzidos pelos alunos do Programa, identificando-os como um gênero discursivo, amparo-me nos estudos de Bakhtin. Para o autor, todos os textos que produzimos orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem). A escolha do gênero (no caso, um gênero discursivo escolar) não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como: quem está falando, para quem está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto. No artefato analisado, localizamos quem está falando: os alfabetizando; para quem estão falando: neste caso, para a Secretaria de Educação e suas Coordenadorias, como também para professores, colegas e público em geral; a finalidade: refletir sobre o Programa *Alfabetiza Rio Grande*; além do assunto do texto: a percepção dos alunos em relação ao que é proposto pelo programa.

Embora o estudo dos gêneros tenha se constituído nos campos da Poética e da Retórica, tal como foram formuladas por Aristóteles, foi na Literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Entretanto, com o surgimento da prosa comunicativa, outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso foram necessários, causando um abalo na teoria dos gêneros, com base nos estudos desenvolvidos no interior da cultura letrada. Assim, emergiram os estudos que Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos,

considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo. Dessa forma, as relações interativas são produtivas de linguagem (MACHADO, 2005).

Machado (2005) observa que Bakhtin distingue os gêneros discursivos em primários (os da comunicação cotidiana) e secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita), tratando-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Já os diversos matizes que adquirem os gêneros discursivos estarão vinculados ao contexto em que serão analisados. O estudo dos gêneros discursivos exige que examinemos, sobretudo, “a natureza do enunciado” em sua diversidade e nas diferentes esferas de atividade comunicacional, isso porque, como afirma Bakhtin:

A linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da vida através dos enunciados [...]. Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua (BAKHTIN apud MACHADO, 2005, p. 156).

Os textos integrantes da análise aqui apresentada – compreendendo dezoito textos – foram agrupados considerando algumas características em comum, quais sejam: o autor, o personagem e o narrador serem as mesmas pessoas, isto é, sujeitos que nos apresentam narrativas que expressam a possível constituição de seus *eus*.

O foco dado a essas análises não foi a história das pessoas, mas sim as relações que estabelecem consigo mesmas e as práticas nas quais esse relacionamento acontece. Ao direcionar tal foco, cruzei-os com a trajetória dos estudos sobre a alfabetização e sobre o letramento, por identificar tais marcas nas produções analisadas. No conjunto de textos analisados, identifiquei determinadas regularidades que me possibilitaram pensar no exercício feito por alfabetizando adultos, da escrita de narrativas de si, permitindo-me conhecer os saberes contidos nessas histórias. Entender e problematizar o significado que os mesmos atribuem à alfabetização, ao alfabetismo ou mesmo à “importância de voltar a estudar” foram também outras das possíveis recorrências localizadas.

Os autores/narradores/personagens, ou seja,

os próprios alfabetizados do programa, através da sua produção escrita, produzem sua “história de vida”, justificando o porquê de não terem estudado, expressando seus sentimentos e opiniões, conforme uma memória que (re)atualiza “tais histórias de vida” a cada narrativa. Assim, ao fazerem tal “experiência de si”, narram-se, interpretam-se e julgam-se.

Ao pensarmos sobre como foram produzidas as narrativas, não podemos deixar de considerar a implicação do trabalho pedagógico nessa realização. Larrosa (1994) destaca o que considera as duas inércias encasteladas no campo pedagógico: a primeira, uma forte dependência de um modo de pensamento antropológico, ou seja, a crença arraigada de que há uma “ideia de homem” e um projeto de “realização humana”, o que fundamenta a compreensão da ideia de educação e o planejamento das práticas educativas; e a segunda, a ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras “mediadoras”, nas quais se dispõem os “recursos” para o “desenvolvimento” dos indivíduos. Justifico a produtividade da utilização da obra *foucaultiana* para tal entendimento, valendo-me mais uma vez de Larrosa, ao argumentar que essa obra “mostra como o sujeito se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos, ...) de subjetivação” (LARROSA, 2004, p. 37).

Esse uso permite questionar tais inércias e mostrar o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos. Larrosa (id., p. 47) diz que “a criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança”. Poderíamos trazer essa mesma afirmação substituindo a criança pelo alfabetizando adulto. Nesse sentido, os dispositivos pedagógicos e, em especial neste estudo, a prática pedagógica, ao estimular a produção de texto, estaria produzindo e regulando, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores. Bem exemplifica Larrosa, ainda, ao apresentar a atividade pedagógica aplicada aos alunos adultos recém alfabetizados em uma escola da Catalunha, na qual observou a intervenção dos professores, que generalizavam histórias singulares, estabelecendo, regulando e modificando o significado dessas histórias pessoais que os alunos produziam. Tal intervenção era realizada através do tipo de prática pedagógica, das instruções do professor e da regulação da realização da atividade.

A seguir, inicio a apresentação das análises, divididas em duas subcategorias, com vistas a mos-

trar ao leitor alguns dos possíveis entrelaçamentos que foram identificados entre a “escrita de si”, as práticas pedagógicas e a trajetória dos estudos sobre a alfabetização.

As histórias de vida: produção das verdades sobre si impulsionada pela prática pedagógica

Através das “tecnologias do eu”, os sujeitos produzem verdades sobre si. Técnicas, para Foucault, seriam algo como passos, regras, sendo estas reconhecidas por ele como “práticas confessionais”. A experiência de si está constituída, em grande parte, a partir de narrativas, e, nesse sentido, Larrosa destaca que:

[...] *o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas.* (LARROSA, 1994, p. 47).

As práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. De acordo com o mesmo autor, estariam incluídas em dispositivos³ sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc., devendo-se perguntar também pela gestão social das narrativas, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se e a reconhecer a si mesmo como personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos.

Muito utilizado didaticamente na EJA, o trabalho a partir das histórias de vida permite um “reconhecimento da realidade do aluno”, na justificativa de alguns professores, sendo que tal atividade teria se tornado praticamente obrigatória, sobretudo em programas de alfabetização de adultos pautados no discurso construtivista e no discurso *freireano*.

Ilustro o cruzamento entre as “escritas de

si” e tais discursos, a seguir, por meio da trajetória desses discursos na EJA. Durante o período em que visitei⁴ turmas de alfabetização do Programa “Alfabetiza Rio Grande”, eram unânimes as respostas recebidas das professoras quando solicitava que me exemplificassem alguma atividade realizada com os seus alunos: a primeira atividade apontada era a “história de vida”.

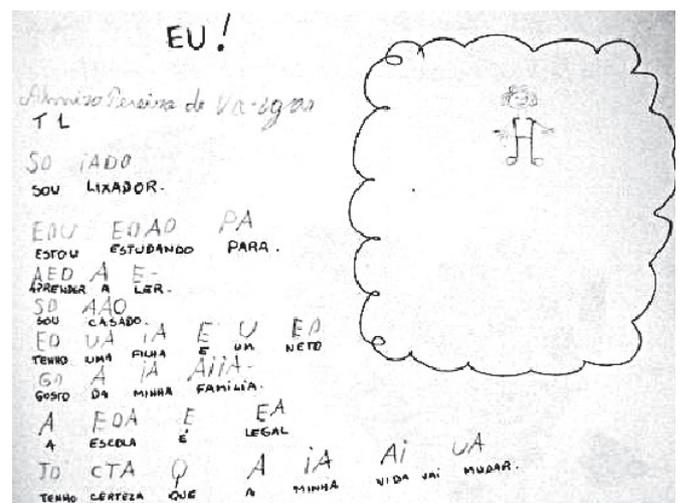
Marzola (2007) nos explica que, na tentativa de superar o “determinismo social” legitimado pela escola, diferentes vertentes do pensamento pedagógico que emergiram na década de 1980, a partir da abertura política, atribuíam à educação o poder de transformar a sociedade, ainda que por diferentes vias. A pedagogia crítico-social dos conteúdos centralizou seu foco nos conteúdos do ensino, partindo da idéia de que o problema das classes populares em relação à educação era fundamentalmente dos conteúdos, que não poderiam ser aprendidos em outro lugar senão na escola. Mas essa corrente, de acordo com a autora, foi imediatamente “solapada pelo avanço das idéias construtivistas e da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que acabaram por marginalizar os conteudistas, desqualificando-os como defensores da escola tradicional” (MARZOLA, 2007, p. 14).

Ao longo das décadas de 1980 e 90, os conteudistas foram sendo excluídos da arena pedagógica, passando a coadjuvantes, quando não meros expectadores dos embates entre os *freireanos* e os construtivistas. Materializada através da “educação popular”, a pedagogia libertadora, proposta por Paulo Freire, defendia a idéia de que os conteúdos deveriam ser buscados na realidade de origem dos alunos, constituindo-se aí os meios para uma aprendizagem e para uma conscientização política. Marzola tece críticas às pedagogias construtivista e *paulofreireana* argumentando que, apesar das boas intenções de tais pedagogias, as quais se propuseram a “reinventar” e “revolucionar” a escola, seus resultados efetivos foram insignificantes. Exemplifica tal argumento através dos investimentos gigantescos que caracterizaram o MÓDULO, que adotou o Método Paulo Freire, mas com sinalização política invertida, e com resultados pífios (idem). Outro argumento que a autora utiliza seriam os investimentos governamentais nas reformas dos anos 1990 (PCN, ciclos, escola de tempo integral, etc.) e os investimentos dos próprios professores na renovação de seus métodos de ensino, uma vez que a pedagogia construtivista exigiria uma formação específica, capaz de transformá-lo num “professor construtivista”. Apresento essa discussão proposta por

Marzola para podermos nos questionar, sobretudo enquanto alfabetizadoras/es, sobre o quanto, muitas vezes, nossas práticas estariam interpeladas por discursos que se tornam hegemônicos por meio do investimento na formação inicial e/ou continuada. Cabe perguntar: como os discursos conteudistas, *freireanos* e construtivistas produzem práticas que inventam diferentes escritas de si? A trajetória dos estudos sobre a alfabetização e o letramento podem auxiliar na continuidade da discussão dessa questão.⁵

Fazendo o cruzamento entre a “escrita de si” – presente na produção textual dos alunos – e os estudos sobre a trajetória da alfabetização e letramento, veremos de que forma tais escritas estariam se materializando através das práticas didático-pedagógicas que vão constituindo a docência. Trindade (2005), ao analisar a trajetória das práticas em alfabetização escolar, observa que muitos professores que alfabetizam, hoje, utilizando propostas reconhecidas como inovadoras, tiveram seu processo inicial de leitura e escrita pautado por um determinado método de ensino. Métodos e cartilhas eram bem vistos e utilizados entre o final do século XIX e os anos 60 do século XX. Entre os anos 80 e 90 do mesmo século, ocorreriam críticas ferrenhas a tais instrumentos de ensino, que passariam a ser vistos como homogeneizadores. Abro um parêntese, neste momento, para trazer um texto bastante emblemático que encontrei no *corpus* analisado. Aludindo à discussão de Trindade, trazida sumariamente nos parágrafos anteriores, não poderia deixar de trazer o texto 2 que exemplifica a constituição de práticas pelos discursos da psicogênese, apontados pela autora, e que dão visibilidade ao discurso construtivista apresentado antes.

Figura 1: Texto 2, alfabetizando A. Fonte: *Caderno*



Pedagógico (SE, 2005-2006, p. 37).

Identifico que tal texto tem uma estrutura

escrita totalmente diferente dos demais. Ao considerarmos a constituição dos discursos em nossas práticas, poderíamos pensar sobre os efeitos de “verdade” dos discursos da psicogênese, por exemplo. O texto 2, de A., nos mostra uma escrita predominantemente silábica. O que me leva a deixá-lo em suspeição: estaria ele pautado pela presença de uma voz pedagógica? Qual? A da psicogênese? Que motivos levaram à sua seleção? Seria uma forma de mostrar que alguns dos alfabetizadores do Programa conhecem a psicogênese da língua escrita?

Retornando à seqüência da trajetória das práticas de alfabetização escolar, apresentada por Trindade (2005), a autora destaca que dos anos 1990 em diante não bastaria mais olhar para o processo de apropriação da leitura e da escrita, seja de uma perspectiva piagetiana ou vygotskiana, ou, ainda, em uma visão que buscasse compartilhar as duas interpretações cognitivas da construção do conhecimento. Práticas sociais da leitura e da escrita, “ou arremedos dessas práticas” – como bem salienta a autora –, a partir desse período, adentraram a escola para garantir não mais a alfabetização, mas sim o letramento.

A alfabetização, dentro da perspectiva de um dos letramentos propostos pela escola, levaria o aluno a utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social, conforme argumentou Rojo (2006), em seu artigo *Letramento e a diversidade textual*. A autora completa, ainda, dizendo que:

Neste sentido, a alfabetização deve, ela também, além de trabalhar o conhecimento do alfabeto, fazê-lo sobre textos em gêneros de circulação social concreta, aos quais são importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos, desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias, até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição (ROJO, 2006, p. 28).

O conhecimento das práticas sociais de leitura, mais especificamente, o gênero textual conto, pode ser identificado no texto 4,⁶ onde D. faz uso de uma narrativa que contém elementos que se assemelham aos dos contos infantis. Percebo uma aproximação entre a narrativa feita pela alfabetizanda e o conto da Cinderela, por exemplo.

Tal aproximação pode ser evidenciada atra-

Antes

Esta casa eu me criei / com a minha madrinha e ela / era muito má pra mim / eu não tive infância / não tive colégio por que / eu tinha que fazer todo o serviço / da casa tinha que cuidar / dos filhos dela não tinha / calçado nem roupa / bonita para vestir / eu tinha que aparar / palha para comprar / E ela tinha 8 Quadras / de campo, cheia de gado / e não queria me dar nada / si eu pedia ela disia eu / não podi dar e Assim que eu não tinha direito / em nada

Depois

depos eu sai do poder dela daí tudo / foi diferente ela morreu mas me pediu / perdão por tudo que ela me fes / e eu perdoei e morreu de câncer e eu / casei e fiquei feliz sem ela para me judia / daí eu hia nas festas bailes sinema / trabalha eu tinha meu dinheiro / tinha minhas Amigas / para converçar e paciar juntas / Agora So feliz (Texto 4, alfabetizanda D., p. 39)

vés da alusão feita à madrinha, que era muito má, aos trabalhos forçados a que a autora/narradora/personagem era submetida, e ao desfecho com um final feliz. As semelhanças entre tais histórias podem ocorrer porque a história de nossas vidas está intrinsecamente ligada ao conjunto de histórias que ouvimos, “lemos”, ou com as quais temos contato em algum momento. Somos constituídos pelo que ouvimos da nossa história ou pelo que narramos, conforme ensina Larrosa (1996). O que exemplifica, também, que D., considerada “analfabeta”, possui um conhecimento, de certa forma, letrado, como sugere Soares (1988), pois se vale de elementos da estrutura do conto na produção de seu texto.

É interessante notar que no texto 5, J. faz uma intensa reflexão sobre sua situação atual, dentro da prisão, em comparação ao momento em que esteve fora. Seu texto ilustra como se produz a capacidade de reflexão sobre o que fazemos e o que deixamos fazer conosco, ao tomar a linguagem como possibilidade de constante reinvenção de si mesmo. O objetivo de J., ao escrever seu texto, pode ser jus-

Bem para ser um preso não é necessário ser um mal elemento, um vagabundo, por que à vezes, a vida nos prega alguma peça e pode ser um trabalhador honesto, direito que nunca tenha se envolvido com roubo, briga, ou em qualquer fato que envolva a polícia, mas de repente por força do destino, se enrola com a justiça, pode ser por uma pensão alimentícia ou talvez em defesa de sua própria honra ou até mesmo num acidente de trânsito, aí é jogado na cadeia.

Bom aí já não importa se ele era trabalhador ou vagabundo, por que a partir daí você é colocado com todo o tipo de criminosos, você passa a ser um preso comum sem direito a liberdade, porque daí em diante você vai ter que conquistar novamente a sua liberdade.

Então começa uma nova vida para você, tem que esquecer da sua vida aqui fora e começar outra vida num pequeno espaço com regras para tudo, até numa palavra que você dizer errada você pode se complicar com o guarda ou com o seu próprio companheiro de cela, por que lá dentro existe muitas regras e deveres.

Muitas pessoas nem imaginam como é que é a vida de um preso.

Atrás das grades o filho chora e a mãe não vê.

Daí depois que você está lá atrás da porta com eles dizem na gíria a vida se transforma num inferno, porque você já não é mais dono do seu próprio nariz.

Você começa uma rotina, dura e lenta, tem hora pra tudo, tem hora para o café da manhã, para o almoço, para o banho de sol, para o café da tarde, para a janta e até mesmo para dormir.

Você tem que medir as palavra, os gestos, os modos de andar, tem que se cuidar de tudo e de todos, porque você não sabe quem é quem lá dentro. Você só tem um pouco de paz quando é dia de visita com seus familiares, naquelas poucas horas que eles ficam com você lá dentro. (Texto 5, alfabetizando J., p. 40)

tificado através de “[...] muitas pessoas nem imaginam como é que é a vida de um preso [...]”. Penso que tal argumento nos remete a entender um dos possíveis impulsos que teve para sua enunciação, o que possibilitaria ao leitor conhecer um pouco da “realidade” na qual estão inseridos os encarcerados, sendo J. um deles.

Tais narrativas mostram que as “histórias de vida” também abordam conteúdos dramáticos, representado pelas adversidades vividas. Há, ainda,

outras.

A vida difícil,⁷ a necessidade de trabalho e a distância da escola justificariam a não-possibilidade de estudo de G., no texto 16, e de N., no texto 28. N. relata a vergonha por estar com idade diferente de seus colegas e se considerar “grande” para retornar à escola, quando tinha 10 anos, não dizendo, então, que não sabia ler nem escrever, parando, portanto, de estudar. Somente aos 57 anos retornou aos estudos, demonstrando o quanto estamos sempre reconstruindo nossas identidades, uma vez que o que antes era vergonha para N., por estar fora da idade, agora, passa a ser um desafio capaz de impulsioná-la.

A alfabetizanda, ao declarar sua idade, 75 anos, con-

Eu vou falar um pouco da minha vida. Nasci em Bom Jesus, e me criei em Cambará do Sul, lá eu estudei até os dez anos, depois não quis mais estudar, hoje eu me arrependo porque depois lá eu casei, tive duas filhas, lá a minha vida era muito difícil, daí a gente decidiu vim embora para Caxias do Sul, aqui eu encontrei emprego, trabalhava tão feliz, tinha minhas duas filhas comigo, eu achava que era feliz mas não era, daí então me separe, fiquei com minhas filhas, deixava sozinhas em casa ne ia trabalhar, saia de manhã e voltava de noite, tinha minha casa, não pagava aluguel, desde aí me veio a tristeza, encontrei um novo amor, pelo menos eu achava que era, aí que perdi tudo mesmo, ele fez eu vender a casa, mandava minhas filhas lá para mãe, fui morar com uma tia dele, ele me batia, isso que eu só saia com ele, assim mesmo quando eu saia com ele, eu saia rindo, voltava chorando, daí tomei uma decisão, não quero mais esse homem ele só me faz sofrer, vou viver com minhas filhas, ai foi o que eu fiz, mas a vida nos dá tantas surpresas, que nem dá para acreditar, minha filha mais nova aos 13 anos engravidou, eu sem marido com duas crianças para criar, o que fazer? Pagando aluguel, ganhando pouco, o que fazer? Mas me peguei com Deus e disse ele vai me ajudar eu mereço, eu sou uma mulher que luto pela vida, eu vou conseguir e Deus vai me ajudar, assim eu consegui, hoje sou feliz, porque tenho minha filha comigo e meu neto, que é muito lindo e inteligente, ele tem três anos e meio, e sou mais feliz porque depois de tantos anos, voltei a estudar, estou trabalhando e tenho certeza que Deus vai me ajudar, muito mais ainda porque eu faço por merecer, e todo mundo gosta da gente, porque a gente é pobre mas de bom coração e agradeço muito a Deus por eu ter conseguido lutar e vencer. (Texto 16, alfabetizanda G., p. 47)

Quando eu era pequena, morava na colônia, na Linha Nova, interior de Gramado.

Meus pais foram morar em Chapecó, Santa Catarina, em busca de uma vida melhor, como não deu certo voltaram para cá. A vida estava difícil, e enquanto meu pai não arrumava serviço, não tinha como sustentar a família, mandou os filhos irem morar com os parentes, Aos poucos a vida foi melhorando e ele começou a buscá-los de volta, primeiro foram os meninos e por eu ser menina fiquei por último.

Nesta família em que eu morava minha responsabilidade era de cuidar das crianças. A vida não era fácil. Com sete anos fui na escola, mas como era longe parei de estudar.

Quando voltei para a casa de meus pais, retornei ao estudo, não tinha passado para a 2ª série, como era grande, estava com dez anos, tinha vergonha de não saber ler e escrever, então menti que estava no segundo ano. Mas quando a professora passava a matéria no quadro eu não entendia. Os colegas começavam a rir de mim. Fui colocada então na primeira série.

Por vergonha resolvi parar de estudar. Casei com dezenove anos e tenho três filhos. O estudo sempre faz falta na minha vida, resolvi, então, com cinquenta e sete anos voltar a estudar. (Texto 28, alfabetizanda N., p. 56)

A., do texto 33, nos traz a seguinte justificativa para não ter estudado na infância:

Eu estou estudando pela terceira vez, decidi voltar a estudar, porque meu pai me tirou da aula, tinha 3 meses de estudo e disse que eu já podia dar o lugar para outro e portanto não tive tempo de aprender mais na minha juventude e agora estou com 75 anos e estou estudando e me sinto aprazível, gosto da minha professora, ela é querida e pacienciosa com a velhara ela toma chá de maracujina. (Texto 33, alfabetizanda A., p. 59)

forme aparece em seu texto nos permite contextualizar a época em que deveria ter acontecido seu processo inicial de alfabetização. Muito provavelmente o fato de seu pai ter-lhe tirado da escola, para “dar o lugar para outro”, nos remete a pensar que o período em que a alfabetizanda iniciou sua alfabetização deve ter sido por volta da década de 1930 e 1940,

época em que o acesso à escola não era tão facilitado, pois havia escolas em número insuficiente, uma vez que somente na segunda metade do século XX se iniciaria a generalização da modalidade escolar de aprendizagem. Galvão e Di Pierro (2007) observam que nesse período é que teria se conformado a compreensão da educação como um direito inalienável de todo cidadão, inclusive do adulto – direito inscrito em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, assim como em diversas outras convenções e iniciativas internacionais.

A universalização da escolarização e da alfabetização pode ser constatada de forma ilustrativa em mais uma experiência docente pela qual passei recentemente. Em meu primeiro dia de aula, durante a atividade de estágio em docência no ensino superior que desenvolvi junto à graduação,⁸ na disciplina de “Linguagem e Educação II”, sugeri que cada graduando deveria apresentar-se a partir de uma pessoa conhecida que fosse identificada como “analfabeto”. Tinha, como objetivo, que essa atividade servisse de mote para as discussões pertinentes ao conteúdo da aula, com vistas a obter alguns indícios sobre os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre a temática que envolve analfabeto e analfabetismo. Pude constatar, numa turma de 16 alunos, com idades que variavam entre 19 e 35 anos de idade, aproximadamente, que a grande maioria não possuía analfabetos na família. Alguns dos analfabetos lembrados foram avós ou empregados que os avós ou os pais tinham, pessoas com mais idade, acima de 70 ou 80 anos, em sua maioria. Tal dado nos remete à discussão trazida no parágrafo anterior. A proposta da universalização do ensino, inventada com a modernidade, e a escolarização permitem identificar os analfabetos apenas em uma população com idade bastante avançada, nos últimos anos.

Galvão e Di Pierro (2007) observam que, embora desde 1934, as Constituições brasileiras tenham tornado obrigatória a frequência à escola primária, assegurando ensino público e gratuito aos cidadãos, somente em 2004 o índice de frequência ao ensino fundamental alcançaria 97% das crianças e adolescentes. Destacam ainda que:

[...] *as gerações com idades mais avançadas, que não puderam beneficiar-se da expansão recente do sistema educacional brasileiro, são aquelas em que a proporção de analfabetos é maior: em 2001, enquanto no grupo de jovens*

de 15 a 19 anos as taxas de analfabetismo eram de 3%, entre as pessoas de 49 anos esse índice subia para 17,5%. Em 2004, quando a população com 15 anos ou mais tinha em média 6,8 anos de estudos, a escolaridade dos idosos era de apenas 3,5 anos. (GALVÃO; DIPIERRO, 2007, p. 60).

Tendo o analfabetismo se concentrado na população com idade mais elevada, estaria sendo encarado por alguns governantes como razão para negar investimentos em políticas públicas de alfabetização de adultos, sob o argumento de que tais pessoas estariam no final da vida produtiva, trazendo pouco retorno social e econômico. É o que as mesmas autoras sustentam, ao apresentar a declaração que o então Ministro da Educação, o físico José Goldemberg, em 1991, fez à imprensa, em desprezo aos direitos educativos dos adultos analfabetos:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição na sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em 10 anos desaparece o analfabetismo. (apud GALVÃO; DIPIERRO, 2007, p. 60).

Contrariamente ao “profetizado” pelo então Ministro da Educação, 17 anos se passaram e os “analfabetos” adultos não desapareceram. O que nos faz concordar com Marzola (2007), quando nos afirma que o acesso está garantido, entretanto o aprendizado não está. O que nos permite questionar: a universalização da educação foi atingida, sim, porém, à custa de qual qualidade? Estaríamos, então, “produzindo” uma nova geração de “analfabetos”?

Expressando sentimentos e opiniões

Analisando mais alguns textos, reconheço em outra subcategoria que tal experiência de si propiciou aos alunos expressarem seus sentimentos e opiniões. É Larrosa (1994), novamente, quem vai nos dizer que a história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres huma-

nos contar-se a si mesmos “de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades” (p. 71). Nesse sentido, a história da auto-narração é também uma história social e uma história política.

Sem dúvida, o contexto da escrita desse grupo de textos, interpelados pela intertextualidade que lhe é própria, constituiu algumas materialidades que poderiam ser exemplificadas, dentre outras, no elogio ao programa, à professora e na necessidade de continuidade tanto do programa quanto do estudo.

O elogio ao programa pode ser identificado

O Projeto Alfabetiza acho / que é ótimo não deve terminar / por que é bom cada dia se apre / nde mais coisa e também a pro- / fessora é ótima. (Texto 7, alfabetizanda J., p. 41)

O que é ser alfabetizado?
Penso que vai ser bom pra mim.
Acho bom porque as aulas são interessantes. (Texto 8, alfabetizando A., p. 42)

Eu estou gostando das aulas, porque estou aprendendo muitas coisas como: ler e escrever. Eu não gosto de falhar as aulas, porque perco a oportunidade de fazer as atividades, de encontrar meus colegas e a minha professora Veridiana. (Texto 39, alfabetizanda I. p. 63)

nos textos apresentados anteriormente: no texto 7, J. nos diz “[...] O Projeto Alfabetiza, acho que é ótimo [...]”. Já A., no texto 8, observa: “[...] as aulas são interessantes [...]”. I., no texto 39, reitera: “[...] Eu estou gostando das aulas, porque estou aprendendo muitas coisas como: ler e escrever [...]” e O., no texto 32 pondera: “[...] Me sinto muito feliz por tar na / escola aprendo ler e escrever [...]”.

Um dado a destacar é que, dos dezoito textos

Como me sinto na escola? / Me sinto muito feliz por tar na / escola aprendo ler e escrever. / Porque eu não sabia quase nada / agora já sei ler e escrever / estou no primeiro semestre. estou na / totalidade 1 e não pretendo pasar / pra outra totalidade sem saber bem / tenho 65 anos com muito vontade de aprender / Quero agradecer coordenadores direções / e professores. do Eja especial ao / professor Nei (Texto 32, alfabetizando O., p. 59)

que integram esse grupo analisado, onze fazem referência às professoras e ao professor, seja elogiando ou agradecendo, conforme aparecem nos textos 7, 8 e 39, já apresentados. Os elogios à professora são

evidenciados no texto 11, onde G. destaca: “[...] A nossa professora é boa, precisamos dela e também os colegas precisam dela”; no texto 23, em que T. enuncia: “[...] a nossa professora nos anima e ensina muito bem”. Já na opinião de A., do texto 25, sua professora: “[...] é muito esforçada [...] Ela é carinhosa e nos trata muito bem”, e, de acordo com V., no texto 26, sua professora “ensina” e ele “aprende”. G., no texto 30, inicia sua escrita dizendo: “[...] Eu estou gostando muito da aula, da professora [...]”. E foi pela atenção dispensada por sua professora que S., no texto 27, afirma que aprendeu: “[...] aprendi coisas novas a prof é atenciosa por isso aprendi”. Já o alfabetizando O., no texto 32, faz um agradecimento especial ao seu professor, o que pode ser identificado pelo fato de O. ter feito referência ao seu nome: “[...] Quero agradecer coordenadores diretores e professores. do Eja especial ao professor Nei [...]”. No texto 38, a alfabetizanda C. “[...] gostaria de agradecer as professoras que se dispõem a dar aulas [...]”.

De um recente trabalho de análise que fiz da

Espero que ele continue porque temos colegas, que precisam continuar estudando. É um projeto muito bom e não pode terminar. A nossa professora é boa, precisamos dela e também os colegas precisam dela. (Texto 11, alfabetizanda, G., p. 43)

A minha professora é muito esforçada, porém eu encontro muita dificuldade, pois não enxergo muito bem. Ela é carinhosa e nos trata muito bem, gosto muito dela. (Texto 25 – alfabetizanda A., p. 54)

Eu estou gostando muito / da aula da professora, dos / colegas queria aprender muito mais do que eu já sei / Gostaria que sempre as / aulas continuasse. (Texto 30 – Alfabetizanda G., p. 57)

Eu gosto do meu país, estou gostando de ir para escola, fui para escola aprender mais. Tenho um cachorro muito bonito, tenho uma casa pintada, tem teto, choveu muito na minha cidade. Na minha casa tem muita coisa. Professora ensina e eu aprendo, a galinha come milho no terreno, o boi é grande, ele toma água, o macaco come banana e pula galho, o papagaio fala com a gente. (Texto 26, alfabetizando V., p. 54)

Foi bom aprendi / coisas novas a / prof é atenciosa por / isso aprendi. Agradeço / em 1º lugar a Deus e depois / a oportunidade que tive / estou muito feliz e / quero continuar. (Texto 27, alfabetizanda S., p.55)

Eu não tive a oportunidade de estudar quando criança, mas quando esta oportunidade apareceu, eu logo tive esperança de aprender mais um pouco, porque eu mesmo aprendi, só escrever meu nome o que sei escrever, aprendi só, eu estou adorando que ainda tem alguém que se preocupa com quem não sabe ler ou não teve oportunidade, adoro estudar mesmo com as dificuldades eu não desisto, porque tenho uma filha pequena que tem 2 aninhos, e muitas vezes tem que me acompanhar na sala de aula, eu gostaria de agradecer as professoras que se dispõem a dar aulas e o Estado que abraçou esta idéia. (Texto 38, alfabetizanda C., p. 63)

Revista do Ensino do período compreendido entre 1950 e 1960, vale trazer o que foi observado:

O volume I da Revista de Ensino, no seu primeiro ano de circulação – de setembro de 1951 a agosto de 1952, traz em todas as suas edições uma seção intitulada “Ensino Supletivo”. Dirigido aos professores/as exaltava-os a colaborar com a Campanha de Educação de Adultos instaurada, propondo para que refletissem que essa campanha se apresenta como VOS-SA CAMPANHA⁹ (conforme apareceu grifada na publicação)[...] A função “missionária” e redentora são evidentes, nessa forma de ensino destinado à educação de adultos. Durante esse primeiro ano de circulação da Revista, em pleno desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos, a importância estava em motivar e conclamar os professores para seu engajamento (LEMOS, 2007, p. 7-8).

Ao pontuar as referências e os elogios às professoras e ao professor, conforme identifiquei nos textos que integram meu *corpus* de análise, relacionando-os com o encontrado na análise das *Revistas do Ensino*, poderíamos pensar sobre o possível efeito dos discursos que estariam enaltecendo o trabalho do professor de adultos. Tais discursos permaneceriam por muito tempo, e, talvez ainda hoje, poderemos encontrar profissionais envolvidos de forma voluntária, sem remuneração, desempenhando atividades na educação de adultos, sobretudo na

alfabetização. As diversas “campanhas” que convocavam voluntários para exterminar com a “chaga” do analfabetismo foram comparadas por muitos teóricos e políticos como verdadeiras “cruzadas”, enaltecendo seu aspecto religioso, fraterno e solidário.

No texto 18, T. narra um aspecto interessante: Tal narrativa expressa, por um lado, a “pro-

Durante as férias consegui ler a palavra “mudança” num caminhão que passou na rua. Estou muito contente, pois já escrevo meu nome sem copiar. (Texto 18 – alfabetizanda T., p. 49)

atividade” do programa, na medida em que T. aprendeu a ler. É interessante observar que em vários textos dos alunos não é difícil encontrar os diversos “mitos” que relacionam a alfabetização e a escolarização à “mudança” de vida. O que me pergunto, então, é se T. não estaria utilizando essa mesma metáfora na produção de seu texto, ao dizer que “mudança” foi uma das primeiras palavras que conseguiu ler.

Haddad et al. (2000), ao apresentarem as conclusões de seus estudos sobre *o estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil 1986-1998*, observa que tais pesquisas estariam reafirmando o dilema que a Educação de Jovens e Adultos estaria carregando consigo:

[...] *o de pretender dar garantias de um direito que foi negado a estes alunos que é a escolarização básica, mas ao mesmo tempo levantar uma grande expectativa nos alunos que freqüentam os cursos quanto às mudanças que ele espera no seu cotidiano, principalmente na sua realidade profissional, quando isto não depende apenas da escola. Há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar para a escola depois de adulto, mas há também decepções por esta escola não corresponder a tudo o que se espera dela* (HADDAD, 2000, p. 15).

Por outro lado, através da mesma narrativa, gostaria de destacar, também, a desvinculação que a aluna faz entre escrever e copiar, diferentemente da opinião de alguns alfabetizandos, sobretudo adultos, nos quais a representação de uma “boa aula” está associada a ter o “quadro cheio” para que possam copiar.

Essa categoria, que denominei de “escrita de si”, nos permite visualizar tanto a experiên-

cia de si, a que alguns alfabetizandos teriam se submetido, quanto a aspectos da língua escrita e sua relação com o texto. Acerca deste último aspecto, gostaria de destacar dois deles: a coesão e coerência.

Ao narrarem suas histórias de vida, suas opiniões e sentimentos, os autores/narradores/personagens permitem que adentremos em seu texto e façamos o exercício da leitura, buscando a produção de sentido. A concepção de texto como constituído por material lingüístico, podendo ser falado ou escrito, está relacionada a uma situação de interlocução, na produção mais recente na área da lingüística. Vidal e Silveira (2005) vão nos dizer que os textos, tanto os orais quanto os escritos, “são caracterizados, entre outros traços, pela coerência e coesão textual, noções que estão intimamente correlacionadas, mas não se equivalem (p. 137)”. As autoras observam que a noção de coerência é mais abrangente que a de coesão, relacionando-se com a situação de interlocução e os conhecimentos partilhados com os interlocutores. Assim, um determinado texto é coerente se não comporta contradição, ou seja, faz sentido dentro das nossas representações de mundo. As autoras nos dizem, ainda, que um texto é coerente se suas partes relacionam-se tematicamente, se apresentam progressão temática e se o que dizem faz sentido dentro do universo cultural dos interlocutores, estando dentro do seu gênero discursivo. Ao apresentar tais reflexões, não poderíamos deixar de pensar nos “textos” das antigas cartilhas, os quais, segundo as mesmas autoras, foram exaustivamente criticados pela pesquisa pedagógica por não possuírem a coesão e a coerência, ou as “possuírem de maneira muito débil”.

Das 47 produções textuais analisadas, no estudo amplo, uma chamou minha atenção quanto à questão discutida pelas autoras citadas: a coesão e a coerência. No texto 26, V. inicia apresentando seus gostos: “Eu gosto do meu país, estou gostando de ir para escola, fui para escola aprender mais [...]”. Em seguida, há uma quebra do tema, e V. começa a descrever as coisas que possui: “[...] Tenho um cachorro muito bonito, tenho uma casa pintada, tem teto, choveu muito na minha cidade. Na minha casa tem muita coisa [...]”. Após, retorna à temática que envolve a escola e fala da professora: “[...] Professora ensina e eu aprendo [...]”. V. finaliza sua produção com frases curtas e desconexas tematicamente:

“[...] a galinha come milho no terreno, o boi é grande, ele toma água, o macaco come banana e pula galho, o papagaio fala com a gente [...]”. Tal produção nos leva a pensar em uma das dificuldades que o aluno com pouco domínio da escrita possui. Lembro-me do quão difícil era para meus alunos, tanto crianças de primeira série, quanto até mesmo os alfabetizando adultos, quando lhes solicitava que fizessem uma produção textual. Algumas vezes, alguns me diziam: “mas professora, eu ainda nem sei escrever bem, como é que eu vou escrever um texto?”. Era um dilema aquele momento, tanto para os alunos quanto para a professora... Voltando ao texto 26, a diferença que teria dos “pseudotextos” das cartilhas seria que, embora as frases de V. fossem curtas e desconexas, tais frases, ao menos para ele, poderiam ter significado.

Muitas outras análises poderiam ter sido feitas sobre os textos examinados e apresentados neste estudo. Contudo, o que tentei mostrar, sem a pretensão de uma análise exaustiva, é que a importância de esses alunos aprenderem a ler e a escrever, muito além de dominarem a sistemática da cultura letrada, pode representar uma das formas de alcançarem uma aproximação maior de si mesmos, constituindo suas identidades. É Dalla Zen (2006), amparada em Larrosa e Arfuch, quem vai nos dizer que:

Ao contarmos uma história estamos instituindo o movimento da constituição das identidades. A temporalidade inscrita no agora rearticula, retoma o passado, de modo sempre particular, diferente, sujeito às transformações da redescoberta no momento da enunciação (DALLA ZEN, 2006, p. 41).

Palavras finais

Objetivei mostrar, através deste estudo, o quanto somos interpelados por discursos e o quanto não somos assim tão autônomos e “conscientes” nessas escolhas, como alguns tentam nos fazer crer, pois, ao produzir histórias dos nossos *eus*, estamos sempre as reconstruindo.

Identifiquei, através da análise das produções textuais desses alfabetizando, o quanto a “experiência de si”, através da escrita, pôde aproximá-los de um (re)conhecimento de maior ou menor domínio das competências da escrita e da leitura. Por outro lado, busquei pontuar o quanto nossa prática peda-

gógica, impulsionada e constituída pelos discursos “circulantes”, ou mesmo “hegemônicos”, tem implicância na construção dos *eus* de nossos alunos.

Gostaria de destacar que, a partir da minha trajetória de estudos sobre a alfabetização e o “analfabetismo”, na qual busco acompanhar as complexas discussões envolvendo tais temáticas – sobretudo, as das últimas décadas –, opto por lançar um olhar de estranhamento para discursos que constituem determinados conceitos. Busco, dessa forma, defender a idéia de que os vários tipos de “analfabetismo” podem ser “vencidos”, com ações dispostas a modificar determinadas situações. Poderíamos iniciar, por exemplo, pensando sobre quais os discursos que estariam nos constituindo e constituindo nossas práticas.

Finalizo, por ora, este estudo, imbuída do sentimento de que a “escrita de si” não pode ser uma ação fechada, pois uma escrita ou mesmo uma leitura poderá ser sempre reescrita e relida, pelo fato de que estamos sempre num constante devir.

Notas

¹ Este trabalho recebeu adaptações para constar nessa publicação por ser parte integrante de um dos capítulos da Dissertação de Mestrado, recentemente concluída, intitulada: “Programa Alfabetiza Rio Grande: a ‘importância de voltar’ a estudar na produção textual de alfabetizando adultos”, orientada pela Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade (PPGEdu/UFRGS) e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES.

² Considerado um texto autobiográfico inaugural, com a intenção de mostrar “a linguagem como condição necessária do eu, e não somente expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem” (LARROSA, 1998, p. 30-31).

³ Dispositivo é um conceito usado por Foucault, que significa “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder” (SILVA, 2000, p. 43).

⁴ Durante os anos de 2005 e 2006 atuei como Assessora Técnica Pedagógica da UNESCO e desenvolvi atividades ligadas ao desenvolvimento do Programa Alfabetiza Rio Grande, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, através de seu Departamento Pedagógico.

⁵ Ver SOARES, 2003; KLEIMAN, 2001; GRAFF, 1990; WINCHESTER, 1990; COOK-GUMPERZ, 1991; VINÃO FRAGO, 1993; TRINDADE, 2002, 2004, 2005.

⁶ Os textos foram transcritos literalmente, conforme aparecem na publicação, não recebendo revisão de português. Utilizo a barra para indicar a mudança de linha no texto original somente quando apresento sua transcrição na íntegra. Informo, ainda, que os textos que utilizei para análise foram ordenados numericamente.

⁷ Dentre as várias nuances que aparecem nos textos, sobretudo, naqueles redigidos por mulheres, identifiquei a presença das questões de “gênero”. Em alguns textos podemos encontrar: a menina que deixou de estudar para cuidar dos irmãos mais moços, a mulher que apanhava do marido, a menina que foi a última a ser buscada “por ser menina”, a menina que tinha que “fazer o serviço de casa”... Enfim, dados que nos remetem a pensar sob os aspectos condicionantes do “gênero” (construção social do sexo). Entretanto, esse estudo não pretendeu aprofundar tais nuances, reservando-os, possivelmente, para trabalhos futuros.

⁸ Como bolsista CAPES há a obrigatoriedade do cumprimento de 15 horas destinadas a tal atividade. Para tanto, minha orientadora me concedeu a possibilidade de realizar o estágio de docência em uma turma do curso de

Pedagogia da FAGED/UFRGS, sob sua responsabilidade, no semestre letivo 2007/2.

9 *Revista do Ensino*. v. I, out.1951, p. 59.

Referências

DALLA ZEN, Maria Isabel. *Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu: Práticas culturais em narrativas escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 4. ed. São Paulo: Vega, 2000. p. 129-160.

_____. *Em defesa da sociedade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

HADDAD, Sérgio (Org.). *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. A produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997.

LARROSA, Jorge. *Estudar*. Oficina Escrita e experimentação. DIF/Grupo de Currículo de Porto Alegre, UFRGS, 2003 [impresso].

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

_____. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa (Org.). *Caminhos investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEMONS, Sandra Monteiro. *A educação de adultos nas páginas da “Revista do Ensino” (1951-1960)*. Trabalho apresentado na Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), FAGED/UFRGS, jul. 2007. [comunicação oral e artigo]

_____. *Programa Alfabetiza Rio Grande: a “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizando adultos*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado) – Uni-

versidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

LUKE, Allan. Text e discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*. v. 21, 1996.

MARZOLA, Norma. *O analfabetismo como metáfora*. In: SCHIMIDT, Sarai (Org.) *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 111-116.

_____. Que escola é essa que não ensina? In: *Revista Adverso*, n. 146. mar. 2007. [entrevista]

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 07-38.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 65- 89.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org). *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

VIDAL, Fernanda; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline (Org). *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 135-146.

Material analisado

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/RS. *Jovens e Adultos: Ressignificação dos saberes no mundo letrado*. *Cadernos Pedagógicos*. Santa Maria: Palotti, 2005/2006.

Recebido em agosto de 2008

Aprovado em junho de 2009

Sobre a autora:

Sandra Monteiro Lemos é Doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestre em Educação (2008) e graduada em Pedagogia pela mesma Universidade (2004). É bolsista de Doutorado do CNPq e colaboradora no Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade – NECCSO/UFRGS. Tem atuações na área de educação, ensino e pesquisa, através de consultorias educacionais e como professora convidada em cursos de Pós-graduação. Seus últimos estudos focalizam as temáticas: educação de jovens e adultos, alfabetização, identidades, práticas pedagógicas e formação docente, tendo publicado vários trabalhos em eventos, seminários e congressos.