

Rivânia Maria Trotta Sant'Ana

**LETRAMENTO, ESCRITA DE SI E
IDENTIDADE: UM ESTUDO DE CASO**

BELO HORIZONTE

2013

Rivânia Maria Trotta Sant'Ana

**LETRAMENTO, ESCRITA DE SI E
IDENTIDADE: UM ESTUDO DE CASO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais

Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

Coorientador(a): Prof^a Dr^a Delaine Cafiero Bicalho

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

2013

Para

Wanda Esteves Trotta (*in memoriam*)

e

Fabiana Paschoal Gonçalves

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Luis Francisco Dias, orientador deste trabalho, pela orientação segura, serena e inspiradora; pela generosidade, paciência e disposição ao responder às minhas inúmeras questões; pelo voto de confiança, o apoio e o grande estímulo, sem os quais não teria sido possível concluir este trabalho neste momento da minha vida.

À Professora Dra. Delaine Cafiero Bicalho, coorientadora, pela leitura sempre tão atenta, pelas observações precisas, que me ajudaram a organizar melhor meu trabalho.

À Maria, pela coragem e ousadia de embarcar na grande viagem de escrever e reescrever sua história de vida e pela confiança em compartilhar comigo o percurso dessa viagem.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o Doutorado: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias, Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho, Profa. Dra. Beatriz Decat, Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli, Profa. Dra. Ida Lúcia Machado, Profa. Dra. Gláucia Muniz Proença Lara, Profa. Dra. Helcira Maria Rodrigues de Lima, da Faculdade de Letras, UFMG; Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira, da Faculdade de Educação, UFMG; Profa. Dra. Ana Paula Rocha, da UFOP, e Prof. Dr. Brian Street, do King's College.

Às Professoras Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel e Dra. Maralice de Souza Neves, pelos comentários preciosos na qualificação.

Ao Sr. Dave McCollom, pela licença para uso do software Camtasia, versão 7.0, para fins de pesquisa.

À Aline Resende, pela transcrição de algumas das gravações.

Ao Prof. Dr. José Luiz Vila-Real, pelo abstract.

A Mauro, Maria Clara e Sofia, pela paciência, pela longa espera, pelo apoio incondicional, enfim, pela construção compartilhada do amor que nos une.

A meus pais, Wanda (*in memoriam*) e Rivail, pelo exemplo de coragem e resistência, pelo amor, o apoio, a base na qual me sustento.

A meus irmãos, Rosani, Rivail, Regina e Sebastião, pelo apoio e pela cumplicidade.

A Tia Aparecida e Tia Sônia, sempre tão presentes, mesmo à distância.

A Dona Mariinha, Sr. Mauro, Bebel, Ronaldo, Bárbara e Terezinha, por terem acolhido a Maria Clara com amor nesse tempo do meu Doutorado.

Aos colegas do Grupo de Estudos da Enunciação: Elke Pena, Emiliana Ladeira, Maria Gorette Ferreira, Igor Guimarães, Luciani Dalmaschio e Priscila Lacerda, pelas discussões, pelo apoio mútuo, os momentos agradáveis que passamos juntos e pela amizade que construímos.

Aos amigos que me deram apoio e que, muitas vezes, me deram a mão nesta e/ou em outras tantas caminhadas: Janice Chaves Marinho, Adelma Araújo e Célio Araújo, Geruza Daconti e Alberico da Silva, Luz Marina Portes Eames, Willian Menezes, Célia Nunes e Cadu Mello, Heliana Brina, Andréa Lisly Gonçalves, Thaís Flores Diniz, Lucinha Jacob, Eclice Alvarenga, Deisa Chamaun Chaves, Beatriz Amorin e Everaldo Barros, Célia Magalhães, Amélia Neves, Sônia Moreira, José Luiz Fourreaux de Souza Jr., Margareth Freitas Thomoplous, Ana Paula Rocha, José Luiz Vila-Real, Elzira Divina Perpétua, Adail Sebastião Rodrigues, Glória Maria Guiné de Mello, Maria Clara Galery, Clézio Gonçalves, Soélis Teixeira do Prado Mendes, Marli Elias, Virgínia Magalhães, Rosimeire da Fonseca, Virgínia Buarque, Vanderlice Sol, Sueli Campos, José de Mendonça, Marly Fritz Trotta, Maria Eronita de Oliveira Silva.

Aos professores do Departamento de Letras da UFOP, em especial aos colegas do setor de Língua Portuguesa, que assumiram minhas atribuições para que eu pudesse ter liberação total durante o Doutorado.

À equipe de apoio para o corpo, a mente e o espírito: Dr. Núncio Sol, Dra. Marisa Chaves, Maria Marly Felestrino, Isabel Cristina Machado, Neucy Arenas, Valéria Barcelos Bastos, Dra. Laís Mendes Guimarães, Carmem Lúcia Santana Discacciati, Maria Clara Celestino Souza, Ângela Martins e Martins.

À equipe de apoio em casa: Fabiana, Renata e Catarina.

À Fapemig, que me concedeu uma bolsa de dezoito meses, pelo Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD).

E para que seja possível finalizar, a todos os demais que contribuíram de alguma forma, com algum gesto, alguma palavra ou com a escuta.

Todo conhecimento é autoconhecimento.

(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

Este trabalho se constitui como um estudo de caso de abordagem etnográfica de parte de um processo de letramento não formal de uma mulher que, por suas condições de vida, não pôde frequentar regularmente a escola na infância e na adolescência e, portanto, não completou satisfatoriamente a sua alfabetização. Neste estudo, consideramos a dimensão individual do letramento, conforme explicitado por Soares (2000), e que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades para as práticas sociais de leitura e escrita. Entendemos por “letramento não formal” aquele que se desenvolve fora do âmbito da escola, mas que se organiza a partir de objetivos definidos e apresenta certa sistematização dos procedimentos adotados para condução do processo de aprendizagem. Neste caso, os procedimentos são a escrita, as sucessivas reescritas da história de vida do sujeito, para transformá-la numa autobiografia em norma culta, e a leitura de textos autobiográficos. No processo de letramento em estudo, a escrita e as reescritas da sua história de vida pelo sujeito propiciam a ele a experiência necessária ao desenvolvimento de um saber sobre a escrita, sobre o gênero autobiografia, sobre a norma culta e a norma padrão; também propiciam ao sujeito organizar suas memórias e construir um saber sobre si e sobre o mundo. Daí entendermos que esta escrita se caracteriza como uma “escrita de si”, conforme Foucault (1983). É a partir dessa escrita de si que conduzimos o processo de letramento e captamos os dados para a pesquisa, o que constitui uma abordagem (auto)biográfica. Neste estudo de caso, propusemo-nos refletir sobre a relação do sujeito com a língua e a escrita, considerando a constituição do sujeito-autor na primeira versão do texto e as questões identitárias emergentes no decorrer do processo de letramento. Tomamos como referencial teórico para a análise numa perspectiva enunciativo-discursiva a Semântica da Enunciação e a Análise do Discurso de linha francesa.

Palavras-chave: letramento, escrita de si, enunciação, sentido, identidade

ABSTRACT

This work constitutes a case study which applies an ethnographic approach to the process of non-formal literacy of a woman who, for her living conditions, could not attend school regularly during childhood and adolescence, and, therefore, did not satisfactorily complete her literacy. In this study, we took the individual dimension of literacy, as stated by Soares (2000), which concerns the development of skills related to the social practices of reading and writing. By "non-formal literacy" we understand the process that is developed outside the school, but is organized from defined objectives and presents certain systematization of procedures, which are adopted for carrying out the learning process. In this case, the procedures are the writing and recursive rewritings of the subject's life history – in order to turn it into her autobiography, observing language educated norm – and the reading of autobiographical texts. In the literacy process under investigation, while writing and rewriting her life history, the subject builds up the experience necessary for improving knowledge about the writing skills, the autobiographic genre, the educated norm and the standard norm of the language, which helps her to organize her memories, constructing the knowledge about herself and the world. Hence we understand that this type of writing as a "writing about oneself", in accordance with Foucault (1983). It is from this "writing about oneself" perspective that we conducted the literacy process and collected data, which constitutes an (auto)-biographical approach. In this case study we intended to reflect upon the subject's relation to language and writing, considering the constitution of the subject-author in the first version of the text and the identity issues emerging during the process of literacy. We take the Semantics of Enunciation and the French School of Discourse Analysis as the theoretical framework for an analysis from discourse and enunciation perspectives.

Keywords: literacy, writing about oneself, meaning, identity

SUMÁRIO

VOLUME I

INTRODUÇÃO	12
1 BASES TEÓRICAS PARA A CONDUÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE LETRAMENTO EM CURSO.....	35
1.1 Letramento.....	35
1.1.1 Considerações acerca do conceito de letramento	35
1.1.2 Letramento de adultos	46
1.2 A perspectiva enunciativo-discursiva adotada: conceitos e pressupostos.....	59
1.2.1 Enunciação, acontecimento e memória no quadro da Semântica da Enunciação	60
1.2.2 Texto, textualização e textualidade	64
1.2.3 Referência	67
1.2.4 A escrita de si e o gênero autobiografia	68
1.2.5 Sujeito, Autor e Identidade	78
1.2.5.1 Sujeito e Autor	78
1.2.5.2 Identidade	81
2 METODOLOGIA PARA CONDUÇÃO DO PROCESSO DE LETRAMENTO, FORMAÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	85
2.1 Abordagem (auto)biográfica.....	85
2.2 Estudo de caso de abordagem etnográfica.....	92
3 LETRAMENTO, ESCRITA DE SI E IDENTIDADE: O ESTUDO DO CASO	97
3.1 Sobre o sujeito em processo de letramento: aspectos biográficos e níveis de letramento.....	97
3.2 Aspectos da constituição do sujeito-autor na primeira versão da narrativa Autobiográfica.....	112
3.2.1 Língua materna e língua alheia	116
3.2.2 Especificidade X generalização.....	120

3.3 O desenvolvimento do primeiro módulo do processo de letramento.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	150
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	157
APÊNDICE.....	160

VOLUME II - ANEXOS (EM CD-R)

VOLUME DE ANEXOS I

Anexo A – Descrição do Aplicativo Camtasia 7.0.....	2
Anexo B – Depoimentos	5
Anexo C – Entrevistas	19
Anexo D – Caderno de Campo	44

VOLUME DE ANEXOS II

Primeira versão da autobiografia

INTRODUÇÃO¹

EXPLICAÇÕES NECESSÁRIAS: ORIGENS DA PESQUISA

A concretude é silenciosa, só a falta tem necessidade de fala.
(Maria Rita Kehl)

A pesquisa intitulada *Letramento, escrita de si e identidade: um estudo de caso*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – POSLIN, teve origem em projeto formulado a partir de um compromisso de ensino de Língua Portuguesa assumido por mim. Faço aqui um relato dos fatos relacionados a esse compromisso.

No primeiro semestre de 2003, contratei uma mulher² para trabalhar como doméstica em minha casa. Na época, precisava que essa pessoa cumprisse uma carga horária de trabalho maior ao longo da semana. A funcionária contratada tinha duas filhas e, por causa do trabalho, não pôde dar prosseguimento a seus planos de retomar os estudos para conclusão do ensino fundamental. Ela havia tentado cursar o Telecurso - primeiro grau, mas considerou que as aulas reduziam muito o tempo que passava com as filhas. Assim, decidi adiar os estudos. Ao saber do problema, comprometi-me com ela a ministrar-lhe aulas de Língua Portuguesa, para que ela pudesse fazer o exame supletivo. Aceita a proposta, feito o acordo.

Ao longo do ano, percebi que a funcionária, Maria, tinha uma ânsia muito grande de falar sobre sua própria vida, que ela considerava ser uma sucessão de

¹ Esclareço que, ao longo deste texto, ora utilizo a primeira pessoa do singular ora utilizo a primeira do plural: a primeira pessoa do singular é utilizada nas passagens que se caracterizam como relato, ou quando menciono alguma decisão minha no que diz respeito à condução do processo de letramento em curso; a primeira do plural é utilizada nos itens de discussão teórica e de análise dos dados, como reconhecimento de que, mesmo os insights e afirmações que eu poderia reivindicar como de minha autoria, na verdade, foram propiciados pela interlocução com todos os autores lidos, com o orientador e a coorientadora, os membros do Grupo de Estudos da Enunciação, os professores e colegas das disciplinas que cursei. Interlocução que resultou numa rede de conhecimentos que me propiciou a construção da teia deste texto. Esse reconhecimento, longe de me isentar da responsabilidade dessa construção, ao contrário, aumenta essa responsabilidade, que assumo, ao assumir a autoria deste trabalho.

² Essa mulher, cujo processo de letramento não formal é estudado em nossa pesquisa, recebe neste trabalho o pseudônimo de Maria.

pequenas e grandes tragédias. Considerava não ser possível mudar esse quadro: para ela, sua vida seria sempre marcada por novas tragédias. Todos os dias, ela tinha um novo episódio para contar, na expectativa de ser ouvida, de ser compreendida e também de se compreender.

Sugeri a ela que escrevesse sobre sua vida, para que pudéssemos usar o texto nas nossas aulas de Língua Portuguesa, com a finalidade de que, ao reescrevê-lo, ela pudesse desenvolver a escrita em norma culta³. Descobri que, algumas vezes, nos momentos mais difíceis de sua vida adulta, ela escrevia, em papéis avulsos, desabafos e súplicas a Deus. Nos seus momentos de angústia, especialmente de madrugada, não tendo com quem falar, ela escrevia. Mas nunca havia pensado em escrever a história da sua vida, isto é, sobre todas as fases da sua vida, construindo um percurso, um fio da meada.

A ideia ficou pairando, fomentando o seu desejo da escrita, e, não posso negar, o meu desejo de leitura. No Natal de 2003, dei-lhe fichário, folhas, lápis, canetas, borrachas, enfim, todo o material de que ela precisava para escrever, e, a partir de então, ela escreveu, sistematicamente, a sua história de vida, até meados de 2008. Em 2004 e 2005, dedicou-se mais intensamente à escrita; em 2006, o tempo dedicado à tarefa diminuiu; de 2006 a 2008, ela continuou escrevendo, também com menos intensidade. A explicação que ela me deu na época para o fato de ter escrito menos naqueles últimos anos foi que a vida havia melhorado, estava mais estável, ela não sentia mais tanta necessidade de escrever. Palavras dela: “Eu só escrevo quando estou muito triste, com raiva ou muito alegre. Se a vida tiver normal, não tenho tanta vontade de escrever”. Ainda assim, considerando as 129 páginas manuscritas iniciais, digitadas por mim, e mais algumas que a Maria escreveu diretamente no computador, entre 2008 e 2009, tínhamos, no início do nosso trabalho com a reescrita, em 2010, 115 páginas digitadas que correspondem à primeira versão da sua história de vida.

Durante todo o tempo em que ela escreveu sozinha, pude observar o seu envolvimento no processo da escrita. Observei também que esse processo foi-se

³ Esclarecemos que norma culta e norma padrão são entendidas aqui, conforme Ramos (1997), Faraco (2008), Bagno & Lagares (2011): a norma padrão é um construto social, uma codificação abstrata que, embora baseada em uma ou mais das variedades linguísticas urbanas de prestígio, efetivamente em uso, que constituem o que se entende por norma culta, e muitas vezes identificada a ela, não é a norma culta, nem é exatamente uma variedade linguística em uso. É a codificação presente nos instrumentos de normatização, tais como gramáticas e dicionários.

realizando em etapas diferentes: primeiro, ela passou por uma catarse⁴, ao se lembrar de situações difíceis da sua vida, revivendo as emoções associadas aos fatos lembrados; depois, começou a pesquisar seu passado para preencher os espaços vazios da narrativa não contemplados pelas lembranças; a partir dessa pesquisa, deu início a uma etapa de revisão das suas impressões sobre os fatos vividos, os sentimentos e as pessoas associadas a esses fatos. O resultado dessa revisão foi que ela, que se considerava vítima do destino, passou a se considerar condutora desse destino, e muitas mudanças aconteceram em sua vida. De forma bastante rápida e importante, ressignificando o seu passado a partir da escrita autobiográfica, ela mudou aspectos relevantes do presente e, conseqüentemente, as projeções para o futuro: as tragédias foram ficando para trás. A rapidez e a natureza das transformações decorrentes dessa escrita me intrigaram. Perguntava-me como esse processo de escrita de si pôde desencadear tantas mudanças.

Também foi alterada a sua relação com um “mundo letrado” considerado por ela tão distante da sua realidade, embora convivesse em seus ambientes de trabalho com pessoas altamente letradas. A partir desse trabalho de escrita, foi despertado nela o desejo de ler e, o que me parece mais importante, a crença na sua própria capacidade de ler textos mais elaborados do que aqueles que normalmente faziam parte do seu cotidiano: o que pode ser verificado na informação, apresentada em depoimento anexo⁵, de que ela, que nunca havia lido um livro inteiro, a partir da escrita autobiográfica, leu dezesseis livros. Esse depoimento foi escrito em agosto de 2007, desde então a Maria leu mais. Até o início de 2013, a lista de livros lidos continha 38 títulos, o que dá uma média de 3,8 livros por ano, de 2003 a 2013. Em 2011 a média era maior, 4,25 livros por ano. A queda nessa média resultou de percalços enfrentados pela Maria, que exigiram dela maior carga de trabalho, impedindo que continuasse dedicando o mesmo tempo à leitura e aos nossos encontros, conforme se verá na descrição da condução do

⁴ A palavra “catarse” tem sido utilizada, ao longo da história, em vários domínios discursivos, tais como o da religião, o da literatura e o da medicina (em especial no campo da psicanálise). Em todos esses domínios, permanece o significado de purgação, purificação. Aristóteles, na *Arte Poética*, utiliza a palavra ao afirmar, a respeito da tragédia, que “(...) suscitando a compaixão e o terror, tem por efeito obter a purgação dessas emoções.” (In. Aristóteles. *Arte Poética*. São Paulo: Martins Claret, 2005. cap. VI, p. 35. Nos primórdios da psicanálise, Freud já falava do tratamento cartático operado pelo Dr. Breuer, com a utilização da hipnose. Pelo método, o paciente era levado a confrontar a situação que causou o trauma, liberando as emoções que ficaram retidas e, conseqüentemente alcançando a cura. (Ver FREUD, S. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos*. In. Edição *standard* brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XI). Utilizamos aqui a palavra “catarse” no sentido psicanalítico mencionado. Entendemos que, ao reviver, pela escrita de si, as emoções dolorosas do passado, a Maria pôde liberar essas emoções e se libertar da dor.

⁵ Depoimento 1 do Anexo B, p. 7 do Volume de Anexos I.

processo de letramento. Mesmo com a queda apresentada a partir de 2012, a média de leitura da Maria ficou maior do que a média de leitura dos brasileiros com escolaridade equivalente à quarta série do ensino fundamental, conforme dados da Agência Nacional de Livrarias – ANL – a partir das pesquisas do Instituto Pró-livro.⁶

No texto anexo acima referido, a Maria faz uma reflexão sobre o papel da escrita autobiográfica em sua vida:

e Enfim eu finalmente descobri que eu fiquei com um psicólogo durante 6 meses fazendo um tratamento para superar tanta coisa e na verdade tudo o que eu pressizava descobrir com aguda eu descobri sozinha com caneta e papel.⁷

Toda a escrita da primeira versão do seu texto foi feita sem a minha interferência, embora ela me falasse sobre o processo e solicitasse de mim algumas orientações para solucionar problemas que encontrava ao escrever. Assim, ela foi percebendo sozinha algumas necessidades da construção de sua narrativa e fazia alguns comentários sobre a (des)organização do texto; sobre passagens que eram difíceis de serem entendidas até por ela mesma, a autora do texto; sobre palavras que pensava estarem “erradas”. Além dessas observações, a Maria me fez algumas perguntas relacionadas ao gênero autobiografia, por exemplo: “No meu livro, eu falo mal de muita gente, como eu faço para não ter problemas? Eu invento um nome diferente pra elas?”.

Eu tentava não interferir no processo nessa fase inicial da escrita, devolvendo algumas perguntas, para que ela me desse a sua resposta. Outras vezes, eu sugeria que as dúvidas fossem anotadas, para que fossem respondidas assim que ela considerasse a sua história concluída. O meu silêncio deveu-se, inicialmente, ao fato de eu estar impossibilitada de dedicar tempo à orientação do processo e, depois de ver as primeiras páginas escritas, à percepção de que a tarefa a que me propusera não seria fácil por dois motivos importantes. O primeiro deles é que a Maria apresentava uma escrita com muitos problemas, resultantes de uma alfabetização deficitária. Os textos escritos por ela eram marcados, tomando como referência a norma padrão, por muitos problemas relacionados a ortografia, acentuação, concordância, pontuação, coesão, articulação

⁶ Dados consultados no dia 28/07/2013, no site anl.org.br/web/News/noticia-40.html

⁷ Ao digitar o texto, procurei mantê-lo exatamente como consta no manuscrito, observando, além do seu material linguístico original, o espaçamento e a paragrafação, que não se caracteriza pelo recuo de parágrafo, mas pelo ponto que está presente no final dos períodos.

das ideias, paragrafação, emprego de vocabulário, emprego de tempos e modos verbais, uso de anáforas (ambíguas ou sem um antecedente explícito). Enfim, apresentava problemas de tal ordem que a própria autora, ao ler seu texto, às vezes não conseguia entender de que tratavam algumas passagens. O segundo motivo é o fato de que, nesse ponto do processo, ficou claro que aprender a escrever em norma culta não era o objetivo principal da Maria, embora este ainda fosse um dos seus objetivos. Na verdade, a sua meta principal naquele momento era escrever um livro com a sua história de vida para deixar como legado a suas filhas e – quem sabe? – a outras pessoas. Ela vislumbrava a possibilidade de vir-a-ser escritora, sonhando com tudo o que isso representa de conquista para uma pessoa que sempre desejou estudar e não pôde. A sua expectativa era grande. Ela estava verdadeiramente engajada no seu exercício de escrita. Se eu não podia prometer-lhe que se tornaria escritora, no sentido social do termo, era possível acompanhá-la na aventura de assumir a autoria da narrativa de sua história de vida.

Como interlocutora nesse processo e orientadora dele, eu percebia a necessidade de estar preparada para conduzi-lo de forma adequada, sabendo lidar com os problemas de alfabetização que ela apresentava, as necessidades envolvidas no seu processo de letramento, as suas expectativas e, finalmente, com as minhas próprias expectativas.

Considerando, portanto, a importância que a escrita autobiográfica teve/tem na vida dessa mulher, a complexidade da tarefa de orientação do seu processo de letramento⁸, a que me propus, e a riqueza que o *corpus* apresenta para os Estudos da Linguagem, decidi desenvolver um estudo de caso do processo de letramento desse sujeito como pesquisa de Doutorado. Apresentei, então, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, o projeto intitulado *Letramento, autobiografia e identidade*: um estudo de caso, que foi aprovado.

Ao longo do desenvolvimento do processo de letramento, foi necessário delimitar, mais de uma vez, o objeto de estudo e o âmbito da pesquisa⁹. O que, a princípio, foi pensado, ingenuamente, como um estudo de caso de todo o processo de letramento foi-se mostrando inviável diante da proporção do trabalho que se foi configurando. Um estudo de caso do processo de letramento como um todo exigiria

⁸ O conceito de letramento e o que denominamos “processo de letramento” serão abordados no capítulo 1.

⁹ Maior detalhamento dessas alterações encontra-se na Introdução.

reflexão sobre os múltiplos aspectos desse processo, entre os quais, aqueles relacionados à aprendizagem pelo sujeito do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, da textualização, do gênero autobiografia, além dos aspectos relacionados às possíveis alterações no modo de inserção social desse sujeito e na sua compreensão dessas mudanças. No decorrer do processo, foi necessário mudar algumas das estratégias de condução do trabalho e alguns dos objetivos iniciais, pois, à medida que acompanhava a Maria na leitura e na reescrita de seu texto, que discutia com ela sobre o seu dizer e que observava as suas reações ao próprio texto, às suas lembranças, às atividades propostas em nossos encontros, o seu engajamento ou não no processo, o seu sofrimento durante as releituras da narrativa, e finalmente, num determinado momento, a sua resistência em continuar elaborando o texto, ficou claro que a proposta inicial não era realizável nessa etapa da pesquisa. Inicialmente, o recorte do *corpus* proposto incluía as quatro primeiras versões da autobiografia e um dos objetivos centrais seria verificar a construção da identidade do sujeito-autor pela construção do sistema de referências nessas quatro versões. Isso se tornou inviável, uma vez que não foi possível, nessa etapa, concluir a terceira versão, em decorrência da resistência do sujeito. Além disso, outros aspectos foram se evidenciando no processo e novas questões surgiram e se mostraram mais relevantes para o momento. Conseqüentemente, nova delimitação do objeto de estudo foi se impondo. O processo nos conduzia.

Um estudo de caso não poderia mesmo ser diferente. Se, ao iniciarmos a pesquisa, já soubéssemos aonde chegar, e até mesmo o caminho exato a percorrer, não estaríamos realizando um estudo de caso. Conforme André (1995, p. 50), esse tipo de pesquisa “exige uma base teórica consistente, bom preparo e disposição pessoal do pesquisador para enfrentar o desconhecido, para se movimentar sem regras fixas nem critérios muito definidos”. Assim, este trabalho é o resultado das minhas reflexões sobre aspectos evidenciados no processo de letramento do sujeito, até onde conseguimos avançar nessa primeira etapa.

Após a exposição inicial sobre a origem e as mudanças de percurso desta pesquisa, passamos a explicar a natureza do trabalho que desenvolvemos e as especificidades do nosso objeto de pesquisa.

O TRABALHO PROPOSTO E SUA DUPLA DIMENSÃO

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (Foucault)

Começamos por ressaltar a complexidade do objeto de nossa observação e, conseqüentemente, de nosso trabalho, que se caracteriza tanto por uma dimensão pedagógica quanto por uma dimensão teórico-analítica.

A dimensão pedagógica decorre do fato de realizarmos nossa observação e reflexão teórica a partir de nossa própria intervenção pedagógica junto a um sujeito adulto ao longo daquilo que denominamos como o seu **processo de letramento**.

A dimensão teórico-analítica é a que caracteriza a pesquisa propriamente dita, sobre aspectos do processo de letramento em desenvolvimento. A pesquisa relatada neste trabalho constitui-se, portanto, como parte de um projeto maior, qual seja: a orientação e o estudo de um processo de letramento não formal de uma mulher de 31 anos¹⁰, que, por suas condições de vida, não pôde frequentar regularmente a escola na infância e na adolescência e, portanto, não completou satisfatoriamente a sua alfabetização. Neste trabalho, a expressão “não formal” é utilizada, conforme Romão (2010), para designar práticas educativas em geral, ou especificamente de letramento, que ocorrem fora do âmbito da escola, conduzidas por outros agentes de letramento, institucionais ou não, tais como ONGs, igrejas, pessoas voluntárias que estão engajadas no ensino de outras pessoas, fora do âmbito de instituições educacionais.

O processo de letramento referido foi iniciado, conforme já explicitado, no final de 2003, com a escrita da história de vida¹¹ do sujeito, e se desenvolveu, a partir de 2010, pela reescrita dessa história, agora com o nosso acompanhamento, com o objetivo de proporcionar ao sujeito condições de aprendizado da língua escrita, dos mecanismos de textualização, das normas culta e padrão, durante o trabalho de reescrita da primeira versão do texto, para transformá-lo numa autobiografia. A leitura também tem grande relevância nesse processo, conforme será explicitado posteriormente, no capítulo 3.

¹⁰ Completou 32 anos em 2013.

¹¹ A essa escrita autobiográfica estamos chamando neste trabalho de “escrita de si”, conforme Foucault (1983). A “escrita de si” será abordada no item 1.2.4 do capítulo 2.

No desenvolvimento da pesquisa, o projeto inicial, com o qual eu apresentava a proposta de abordar, como estudo de caso, todo o processo de letramento, até que chegássemos a uma última versão da autobiografia, mostrou-se, pela sua extensão e complexidade, irrealizável no âmbito do Doutorado. Em decorrência da necessidade de nova delimitação do objeto de estudo para esta pesquisa e de organização do trabalho com o sujeito, apresentei uma proposta de divisão do processo de letramento em três módulos, que seriam conduzidos por duas pesquisadoras: o primeiro módulo, centrado na textualização da autobiografia, é conduzido por mim; o segundo, focado na retomada do processo de ensino-aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da língua, será conduzido por Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo, também doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a pesquisa intitulada *Percepções, pelo viés fonético-fonológico, do letramento de um sujeito adulto: um estudo de caso*; e o terceiro será conduzido, conjuntamente, pelas duas pesquisadoras, com definição de programa e procedimentos de trabalho a partir da avaliação dos resultados dos dois primeiros módulos.

No decorrer de todo o nosso trabalho com o sujeito, estamos organizando um banco de dados para o desenvolvimento de estudos posteriores sobre aspectos diversos desse letramento específico que possam ter alguma relevância para a compreensão de letramentos de adultos, num âmbito mais geral.

No que diz respeito às duas dimensões caracterizadoras do nosso trabalho, queremos ainda explicitar alguns dos pressupostos que nortearam tanto a proposta de condução do processo de letramento quanto a delimitação do objeto e a filiação a determinadas bases teóricas para a pesquisa.

- **Sobre a condução do processo de letramento e seus pressupostos teóricos**

Na divisão dos conteúdos a serem trabalhados nos dois primeiros módulos mantivemos a ordem proposta por mim na primeira versão do projeto: começamos por aspectos da textualização para, numa segunda etapa, o segundo módulo, poder ser abordado o sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa. Essa ordem foi pensada porque, considerando toda a dificuldade do sujeito com a ortografia oficial, partir desse

aspecto do texto poderia desestimulá-lo, o que não nos impediu de discutir aspectos do sistema alfabético-ortográfico, já no primeiro módulo, sempre que a Maria manifestava, e ainda manifesta, interesse pela grafia oficial de uma palavra.

A proposta de conduzir o processo de letramento em curso pela escrita e pelas sucessivas reescritas da história de vida do sujeito ancorou-se: 1) na percepção do quão significativo é, para a Maria, tanto a experiência de escrever a sua história quanto o texto resultante dessa escritura 2) na percepção – decorrente da experiência desta pesquisadora com o ensino de escrita e revisão de textos no terceiro grau, para alunos do curso de Letras – de que o exercício da leitura crítica, da discussão sobre os textos e da reescrita, inclusive, e principalmente, dos próprios textos, normalmente resulta em experiência significativa da língua escrita, que propicia a tomada de consciência de possibilidades de arranjos sintáticos e textuais e de aspectos semânticos, enunciativos e discursivos dos textos. Nesse sentido, concordamos com Orlandi (2007, p. 8), quando esta afirma que a formação de uma consciência linguística está ligada à ética e que “a consciência não precede a experiência, ao contrário, a consciência se constitui a partir da experiência”, isto é, a consciência da língua só se dá pelo trabalho com a linguagem nos processos de interação dos sujeitos com a “realidade natural” e a “realidade social” (ORLANDI, 1998, p. 9), nos processos de interlocução que os sujeitos estabelecem entre si, pela intermediação dos textos orais ou escritos. Acreditamos, portanto, que experienciar as práticas da escrita, da leitura e da reescrita do próprio texto, isto é, ocupar, alternadamente, as posições de autor e leitor desse texto, com o objetivo de construir uma unidade textual e de encontrar uma forma de dizer que pareça ser a mais adequada à interação com um possível leitor, propicia tanto a experiência quanto a consciência gradual do texto e da língua escrita.

Da perspectiva enunciativa que adotamos, porém, consideramos que essa consciência nunca é completa, algo sempre nos escapa dos agenciamentos enunciativos aos quais estamos expostos ao tomar a palavra. Consideramos aqui a expressão “agenciamento enunciativo” como apresentada em Guimarães (2005a, p. 22-23). O autor parte da noção de agenciamento proposta por Deleuze e Guatari¹², segundo os quais, “não existe enunciação individual nem mesmo sujeito da enunciação”. A enunciação para eles é “necessariamente social”. Nessa perspectiva, compreende-se

¹² (DELEUZE e GUATARI, 1995, p. 17-18)

que, ao tomarmos a palavra, o fazemos sempre de um lugar social, assumindo (mesmo que inconscientemente, ou quase sempre inconscientemente) uma posição de sujeito. Guimarães, porém, diferencia-se de Deleuze e Guatari, na medida em que considera agenciamento como algo não apenas social, como se fosse um acordo entre pares, conforme explicação do autor, mas como fenômeno afetado pelo político, pois se dá segundo a divisão das línguas nos espaços de enunciação. Estes são apreendidos como espaços políticos, nos quais se dá a divisão das línguas para os sujeitos e nos quais se estabelecem os direitos ao dizer; são, portanto, espaços de conflito. É a dimensão do conflito que caracteriza o que o autor está denominando ‘político’.

Quanto aos falantes, Guimarães (2008, p. 88) os considera não uma figura empírica, mas “uma figura política, constituída pelos espaços de enunciação”, identificada pela divisão das línguas. O agenciamento, para Guimarães, então, se dá no próprio acontecimento enunciativo, no instante em que um sujeito toma a palavra e o faz necessariamente de um lugar sócio-histórico, marcado por sentidos também sócio-históricos. Porque não é possível estar fora da história. Nesse acontecimento, o próprio sujeito e novos sentidos vão sendo constituídos. Assim, se dizemos pela língua e, nesse dizer, os sentidos se produzem e nós nos constituímos enquanto sujeitos, então, nesse dizer, a língua também nos diz, nos revela, e isso também muitas vezes nos escapa. A identificação pela divisão das línguas se dá, conforme o autor, como a seguir:

estar identificado pela divisão da língua é estar destinado, por uma deontologia global da língua, a poder dizer certas coisas e não outras, a poder falar de certos lugares de sujeito e não outros. (GUIMARÃES, 2008, p. 88)

Entendemos que este estar “destinado a poder dizer certas coisas e não outras, a poder falar de certos lugares de sujeito e não outros” é uma orientação forte, mas não é determinação categórica. O sujeito não é mesmo livre, mas pode não ser tão passivo. Ao mesmo tempo em que ele é agenciado no acontecimento enunciativo, portanto, afetado pelo simbólico, ele também resiste, formula, produzindo movimento no e com o acontecimento, na relação com a língua, e, ao formular, produz certa consciência do dizer. É nesse embate entre o agenciamento enunciativo e o trabalho com a linguagem que se desenvolve um saber sobre a língua. Nesse sentido, acreditamos que o ensino-

aprendizagem da língua e da modalidade escrita deve se dar nesse embate pela atividade da linguagem e pela reflexão sobre a língua, o dizer e os sentidos.

Assim, assumimos que, do ponto de vista da pesquisadora, um dos propósitos do letramento em curso é, além de refletir com a Maria sobre os usos da leitura e da escrita e sobre o gênero autobiografia, orientá-la e acompanhá-la no desenvolvimento de uma escrita em norma culta, a partir do aprendizado da norma padrão, construto social que, conforme lembra Bagno (2011, p. 387), “é somente uma parte pequena, sim, porém importantíssima, do ponto de vista histórico e cultural, de alguma coisa tão grande e tão complexa que ninguém sabe definir a contento”, a língua. Sabemos que a língua não é a norma padrão, que esta última, conforme já explicitamos na nota 3 deste trabalho, é um construto social, uma representação do que se considera ser a norma culta, também uma abstração, uma construção conceitual que representa o conjunto das variedades efetivamente em uso por grupos altamente escolarizados e que, por isso, são consideradas variedades cultas.

Ao assumirmos que uma das metas desse processo de letramento é o aprendizado, pelo sujeito, da norma padrão, o fazemos não apenas por considerarmos a importância cultural e histórica desse construto, mas pelo aspecto político dessa assunção, o qual decorre de:

- adotarmos uma perspectiva que considera o modelo ideológico de Letramento, conforme proposto por Street (1984, 2006, 2010), que situa as práticas de letramento¹³, no âmbito do poder e da ideologia, como constitutivas de identidade, portanto, da ordem do social, do histórico e do político;
- partirmos de uma concepção de língua que a considera não como estrutura autônoma e fechada, mas como um sistema de “regularidades linguísticas constituídas sócio-historicamente” (GUIMARÃES, 1989, p.76), posto em funcionamento pelas enunciações em “espaços¹⁴ de conflito, portanto, políticos”, nos quais os falantes, enquanto pessoas “determinadas pelas línguas que falam”, estão “divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (GUIMARÃES, 2005, p. 18);

¹³ A utilização da palavra letramento com Inicial maiúscula e minúscula, e o conceito de “modelo ideológico de letramento”, serão esclarecidos no capítulo 1.

¹⁴ Postulados por Guimarães (2002, segunda edição de 2005) como “espaços de enunciação”.

- entendermos que os direitos de dizer numa sociedade letrada estão em grande medida relacionados aos modos de dizer considerados cultos e representados pelo construto “norma padrão”.

Exatamente pelo aspecto político dessa assunção, a postura que nos cabe em relação ao ensino da norma padrão, e a qual perseguimos na condução desse processo de letramento, difere da postura adotada historicamente nas escolas, e só nos últimos anos discutida, posta em questão, a que se caracteriza por apresentar, e impor, essa representação como “a língua” verdadeira, pura e, portanto, correta, de valor. Ainda hoje, em que o discurso da inclusão está em evidência, o apagamento da noção de que a norma padrão é um construto social, no discurso escolar, e, recentemente, no discurso de alguns setores da mídia, sustentam a discriminação das normas linguísticas sociais efetivamente em uso pelas camadas da população pouco escolarizadas. A nossa intenção é não incorrer nessa postura, não operar com juízo de valor ao lidar com a variedade linguística da Maria, mas, ao mesmo tempo, não cair na armadilha de causar a ela a impressão de que as variedades linguísticas são neutras, não ideologicamente marcadas na sociedade. Assim, ao explicitar para ela a existência das variedades linguísticas, ao lidar com a sua variedade linguística, precisamos explicitar também que essas variedades estão divididas em espaços de circulação e são legitimadas ou não em práticas linguísticas sócio-historicamente constituídas, situadas.

Para entendermos melhor a divisão das variedades linguísticas e os mecanismos de legitimação sócio-histórica que operam sobre elas, apresentamos a divisão das línguas na visão de Guimarães (2007). Ao falar da divisão política das línguas nos espaços de enunciação, considerados não propriamente espaços físicos, mas espaços de funcionamento das línguas, Guimarães afirma que há dois modos de funcionamento das línguas nesses espaços, a saber:

Um que representa as relações imaginárias cotidianas entre falantes e outro que representa as relações imaginárias (ideológicas) institucionais. Para o primeiro caso, distinguimos:

Língua materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como (que se apresenta como sendo) primeira para seus falantes.

Língua alheia: é toda língua que não se dá como materna para os falantes de um espaço de enunciação.

Língua franca: é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercuro comum.

Para o segundo, distinguimos:

Língua nacional: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo.

Língua oficial: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais.

Língua estrangeira: é a língua cujos falantes são o povo de uma Nação e Estado diferente daquele dos falantes considerados como referência. (GUIMARÃES, 2007, p. 64)

Como se vê pela divisão apresentada pelo autor, os espaços de enunciação são heterogêneos, mas essa heterogeneidade não significa que há variedades neutras convivendo harmoniosamente. Os espaços heterogêneos de enunciação são, para o autor, nas atuais condições históricas e sociais, marcados pela organização política dos Estados Nacionais, e, portanto, caracterizados como espaços de disputas na divisão das línguas para os falantes. O funcionamento das línguas nesses espaços se dá, portanto, pelo conflito. Conseqüentemente, podemos dizer que esse funcionamento afeta a identidade dos falantes.

A reflexão de Guimarães tem relevância para esta pesquisa, uma vez que entendemos que o conflito que caracteriza os espaços de enunciação propostos pelo autor, como espaços de divisão dos falantes quanto às línguas que falam e, conseqüentemente, quanto aos seus direitos de dizer, também está presente quando se considera um mesmo sujeito na sua relação com a escrita e, no processo de letramento, com o aprendizado da norma padrão. Ao observarmos o sujeito da nossa pesquisa em sua relação com a língua escrita no seu processo de letramento, e interagirmos com ele nesse processo, não podemos deixar de refletir sobre o conflito que nele se instaura e que afeta a identidade desse sujeito.

Agustini e Grigoletto (2008) assim explicam esse conflito:

A relação do sujeito com a escrita, portanto, traz à tona uma outra tensão, sempre presente, entre língua materna e língua nacional; sendo a língua materna, de acordo com C. Revuz (1988, p. 199), a língua da constituição psíquica do sujeito. Já a língua nacional é uma língua forjada por eleição de um modelo de correção. Assim sendo, a escrita joga no sujeito uma relação entre o que da língua lhe é familiar e, ao

mesmo tempo, estranho. (AGUSTINI & GRIGOLETTO, 2008, p. 151)

Sabemos, portanto, que, ao longo do processo de letramento, devemos prestar atenção à emergência desses conflitos, os quais entendemos como conflitos identitários, que decorrem do fato de o sujeito estar vivendo a tensão entre a sua língua materna, com todos os aspectos culturais, sociais e históricos que a constituem, e a língua nacional, representada pela norma padrão que aprende nesse processo de letramento, também com todos os aspectos culturais, sociais e históricos determinantes desse construto social. Entendemos que esse conflito já aparece na primeira versão da autobiografia, pois nele encontramos marcas do contato da Maria com a norma culta, como os exemplos que são demonstrados no item 3.2.1 deste trabalho, tais como os casos de concordância verbal e de emprego dos pronomes pessoais átonos na posição de objeto. Esses exemplos ocorrem, geralmente, numa mesma sentença em que ocorre a norma materna do sujeito, em que a falta da concordância verbal é uma das características.

No processo de letramento em curso, partimos da história de vida do sujeito, da sua narrativa escrita sobre essa história, enfim, da primeira versão do seu texto que, embora tenha marcas do seu contato com a norma culta, está escrito principalmente na norma linguística efetivamente em uso por ele e caracterizado por ser altamente marcado por traços historicamente considerados próprios da oralidade. Procuramos não agir com base nos pressupostos de que essa norma materna do sujeito constitui erro e de que todos os traços de seu texto que reportam à oralidade, como, por exemplo, a incompletude das sentenças, sejam considerados falha. Embora tenhamos que explicitar para o sujeito que, em determinados espaços nos quais a norma padrão é esperada ou exigida, há uma injunção à completude das sentenças. Outra característica do nosso trabalho com a Maria é que não nos pautamos numa perspectiva conteudística de ensino. Acreditamos que criar condições de aprendizado, no nosso caso, especificamente, aprendizado da escrita, ou desenvolvimento desse aprendizado, uma vez que ela já havia passado pela alfabetização, tem a ver com possibilitar a experiência significativa da escrita, pois desenvolver habilidades para escrever é muito mais do que simplesmente aprender normas gramaticais.

A pesquisa de que trata esta tese, então, desenvolve-se no âmbito do primeiro módulo do processo de letramento, embora não o esgote, e se caracteriza como um

estudo de caso do desenvolvimento dessa etapa, que tem como foco o ensino-aprendizagem da textualização, pela reescrita do texto inicial, para a transformação de uma história de vida ainda bastante fragmentada numa autobiografia em norma culta. Texto é apreendido na pesquisa a partir de seu processo de constituição. Não se trata aqui de realizar uma análise do produto, enquanto materialidade da organização do dizer como unidade textual. Também a escrita é aqui considerada como processo, um modo de enunciação.

No decorrer dessa pesquisa, lidamos todo o tempo com a ambiguidade de estar ocupando duas posições: orientadora do processo de letramento, assumindo como uma de nossas metas o ensino da norma padrão; e pesquisadora, na busca de uma compreensão da questão identitária emergente da relação do sujeito em processo de letramento com a escrita, a partir de aspectos do funcionamento linguístico-enunciativo da primeira versão do seu texto autobiográfico e da relação do sujeito com a língua e a escrita no desenvolvimento do primeiro módulo do processo de letramento. Ocupar essas duas posições instaura um conflito, mas, ao mesmo tempo, cria uma possibilidade, pelo deslocamento entre as posições, de estar e pensar nas regiões limítrofes, desenvolvendo com essa prática alguma consciência das duas posições e também alguma compreensão da relação do sujeito com a língua.

- **Sobre a delimitação do objeto de estudo e as bases teóricas para abordá-lo**

Ao fazermos a apresentação das circunstâncias que deram origem ao projeto desta pesquisa, dissemos que, ao escrever a sua história, a Maria ressignificou a própria vida e a modificou em muitos aspectos. Isso se deu já na fase da escrita da primeira versão, durante a qual a Maria escreveu, em alguma medida, solitariamente, pois, embora eu, então, ouvisse sua história, não interferi na escrita propriamente dita. As mudanças ocorridas na sua vida como decorrência da sua escrita autobiográfica nos levam a considerar que essa escrita foi um acontecimento, no sentido de Foucault (1969; 1970)¹⁵, isto é, produziu uma diferença, uma descontinuidade, uma transformação¹⁶ na vida do sujeito, a partir da qual se alteraram sua percepção do passado, sua imagem de

¹⁵ As edições consultadas foram, respectivamente as de 2010 e 1996.

¹⁶ As palavras “diferença”, “descontinuidade” e “transformação” são tomadas aqui como sinônimas.

si, sua relação consigo mesmo e com os outros, e a própria relação desse sujeito com o ato de escrever. Esse fato interessou-nos e suscitou as questões: “Por que a escrita da própria história de vida pode provocar tantas mudanças na vida e na identidade daquele que escreve?” e “Como isso se dá?”.

Para responder a essas perguntas, consideramos duas possíveis explicações: uma resultante de diversas pesquisas sobre a narrativa autobiográfica e sua relevância para a produção de conhecimento, de autoconhecimento, e, conseqüentemente, de transformações atitudinais. Outra, dos estudos sobre autoria no campo da Análise do Discurso, como o trabalho de Orlandi (2007).

Diversos estudos – como os desenvolvidos por Ricouer (1983; 1984; 1991)¹⁷, JOSSO (1999; 2002; 2006; 2008) e tantos outros autores cujos trabalhos podemos encontrar em publicações brasileiras organizadas por Souza e Abrahão (2006), Passeggi (2008), Souza e Passeggi (2008), Passeggi e Souza (2008) – discorrem sobre questões ligadas à produção da escrita autobiográfica, em que o sujeito, ao escrever, toma como objeto de reflexão a própria vida e lineariza a sua história, construindo um texto a partir do qual se refere ao passado, objetivando-o. Assim, com algum distanciamento, pode rever esse passado e dar um sentido a ele no presente, construindo, portanto, uma imagem de si, uma representação identitária com projeções para o futuro. Essas pesquisas mostram que o trabalho de escrita autobiográfica produz experiência, conhecimento e transformação. Essa escrita se caracteriza como uma “escrita de si”, conforme Foucault (1992)¹⁸, prática de escrita que possibilita uma reflexão sobre a vida e sobre si mesmo e uma construção de um saber sobre si e sobre o mundo.

Pela outra abordagem, diríamos que, para ser um acontecimento nos termos propostos por Foucault, a escrita deve se caracterizar como uma escrita de autoria. A produção de uma cópia, por exemplo, não resultaria em tanta mudança na vida daquele que escreve. Landsmann (2006) menciona o clássico trabalho de Scribner e Cole¹⁹, realizado na década de 1970, com a tribo Vai, da Libéria, com o objetivo de verificar os efeitos cognitivos da escrita em sujeitos adultos não escolarizados. No estudo mencionado, os autores verificaram que os usos sociais da escrita na tribo, por serem

¹⁷ A publicação brasileira a que tivemos acesso é de 2010, pela Editora Martins Fontes.

¹⁸ A primeira edição é de 1983.

¹⁹ SCRIBNER, S. & COLE, M. (1978) Literacy without schooling: testing for intellectual effects. Harvard Educational Review, 48: 448-61 (Apud. LANDSMANN, 2006, p. 59)

muito restritos, produzindo apenas textos previsíveis, com fórmulas de comunicação cristalizadas, para práticas sociais específicas, embora socialmente importantes, não resultavam em desenvolvimento cognitivo. Na síntese feita por Landsmann, temos:

Por que a escrita não influenciava as capacidades cognitivas dos Vai? Porque era uma alfabetização de escriba, não de autoria, nem de amplitude; era uma alfabetização sem educação, que não abria novas formas de pensamento, novos conhecimentos, nem possibilitava experiências alternativas. (LANDSMANN, 2006, p. 59)

Embora nosso interesse não esteja, nesta pesquisa, relacionado ao desenvolvimento cognitivo do sujeito em processo de letramento, o exemplo é interessante, pois corrobora a hipótese da relevância da escrita de autoria para a realização dessa escrita como acontecimento.

A autoria é entendida neste trabalho conforme Orlandi (2007a) – *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* –, texto no qual a autora retoma as reflexões que fez sobre autoria ao longo de sua produção teórica, apresentando uma síntese dessas reflexões. Orlandi toma o conceito de “autoria” proposto por Foucault (1975), mas procede a uma reformulação desse conceito. Para Foucault, o autor é o princípio de organização do discurso, é aquele que se coloca como responsável pelo texto, considerado como uma produção especial, o original, em oposição ao texto que se caracteriza como um comentário. Assim, apenas um tipo especial de escrita seria considerada de autoria. Na retomada que faz da proposta de Foucault, Orlandi estende a noção de autoria para situações correntes, e o autor passa a ser entendido não apenas como aquele que produz uma obra original, mas todo aquele que, ao tomar a palavra, responsabiliza-se socialmente por aquilo que diz, representando-se na origem desse dizer e, mesmo que “não instaure discursividade (como o autor ‘original’ de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros” (ORLANDI, 2007a, p. 70). Esse “lugar de interpretação” é onde se instaura a autoria e se dá através do que a autora chama de “repetição histórica”, que se caracteriza pelo fato de o autor produzir história ao increver seu dizer no interdiscurso, isto é, na memória discursiva, “o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2007b, p.31). A expressão “repetição histórica”, então, significa que, ao dizer, o sujeito faz uma retomada do já-dito, o que configura uma repetição, mas o faz procedendo a um

deslocamento, produzindo, portanto, uma mudança e, assim, inscrevendo-se historicamente na memória do dizer. Não é uma simples paráfrase o que o sujeito faz; a partir do seu trabalho com a linguagem, o sujeito produz novos sentidos.

O autor, nessa perspectiva, é o sujeito que não apenas fala, não apenas diz, não apenas enuncia, ele está engajado no seu dizer, enunciar e falar. O sujeito-autor se assume socialmente como tal e se coloca na origem do seu dizer. Isso não significa que ele é de fato a origem do seu dizer²⁰, mas que ele se posiciona a partir do interdiscurso e se inscreve nele, provocando deslocamentos, significando, portanto. Para Orlandi, a atividade da escrita é o lugar mais propício à instauração da autoria, pois na escrita temos que construir um efeito de unidade a partir da dispersão dos discursos que atravessam o sujeito e o texto. Nas palavras da autora:

(...) o autor é a instância em que há maior ‘apagamento’ do sujeito. Isto porque é nessa instância – mais determinada pela representação social – que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social. (ORLANDI, 1996, p. 78)

Essa sujeição que Orlandi observa na escrita ocorre porque a instauração da autoria se dá pela disciplina, pela formulação, pelo esforço de organização e orientação da dispersão discursiva, no sentido de produzir um fechamento, de constituir uma unidade, que se caracterizará como texto que se dará a ler, e, nesse fazer, se marcam fortemente as injunções sociais sobre o sujeito.

Temos como hipótese que, no caso do sujeito da nossa pesquisa, que, identificado na política das línguas como o falante de baixa escolaridade e baixo grau de letramento, sofre com as inseguranças geradas pelo preconceito linguístico, é a própria escrita autobiográfica que possibilita o desenvolvimento da escrita de autoria. Embora esse sujeito, mesmo restrito no seu direito ao dizer na nossa sociedade letrada, fale e, com tenacidade, busque se colocar no mundo, e embora já tivesse o hábito de desabafar pela escrita para si, a escrita para o outro causava a esse sujeito muito constrangimento.

²⁰ Voltaremos ao conceito de sujeito no capítulo 1.

Portanto, em que outra circunstância esse sujeito se arriscaria a escrever, responsabilizando-se pelo que diz e assumindo-se como origem de seu dizer, produzindo reflexões e se engajando nessa escrita, se não nessa situação em que escreve sobre sua própria vida? Quem mais teria autoridade para falar da história desse sujeito? Não seria ele aquele que tem legitimidade para falar de si? Não é o desejo de se saber e de se fazer saber, pelo menos por aqueles mais próximos, que provoca o engajamento na escrita? Não estava em jogo, nessa fase da escrita, se o sujeito sabia ou não sobre aquilo que contava. Era a sua história, e ninguém podia saber mais do que ele sobre o tema. Isso foi libertador, abriu as portas da escrita para o outro. Deu coragem para investimento de tão grande envergadura.

Tomamos, então, como pressuposto que a primeira versão da história de vida da Maria é um texto de autoria, que proporcionou a ressignificação da sua vida, isto é, a emergência de novos sentidos, que se deu no próprio decorrer da escrita, pela formulação da narrativa, como resultado de uma atividade de linguagem que pôs em funcionamento a língua. Partimos também do pressuposto de que foi a escrita autobiográfica que proporcionou a instauração de uma escrita de autoria. Consideramos que a escrita autobiográfica como escrita de autoria, como escrita engajada, é fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho junto ao sujeito, para a permanência desse sujeito no processo de letramento – por mais difíceis que sejam suas condições e embora ela tenha apresentado resistência a continuar trabalhando no texto em alguns momentos –, e para o desenvolvimento de uma consciência de si, da língua e da escrita.

Além disso, a autobiografia como gênero eleito para essa prática da escrita de si ganha pertinência para a orientação formativa que queremos imprimir ao processo de letramento em curso, uma vez que compreendemos que o trabalho de elaboração dessa autobiografia possibilita condições de experiência da escrita e reflexão sobre a vida e a língua. Entendemos que a escrita da autobiografia, em vez de pequenos relatos autobiográficos, como é mais comum em projetos de letramento de jovens e adultos, por demandar um trabalho de elaboração mais árduo e demorado, pode sustentar um projeto de formação mais a médio e longo prazo. Talvez não seja possível desenvolvê-lo numa escola, mas nesse nosso projeto de letramento não formal, sim. E essa é uma diferença importante nesse trabalho. Ele pode nos permitir entender melhor especificidades do

ensino-aprendizagem da escrita, dos conflitos e das relações entre linguagem e identidade nesse processo.

As perguntas que nos colocamos, então, são: que língua foi posta em funcionamento durante a escrita da primeira versão da autobiografia? Que relação foi estabelecida pelo sujeito com a língua escrita no decorrer da escrita da primeira versão da autobiografia e no decorrer do primeiro módulo do processo de letramento? Como o sujeito-autor se constitui na primeira versão do texto? Que relação podemos estabelecer entre essa escrita autobiográfica, o sujeito-autor que se constitui por ela e a identidade do sujeito em processo de letramento, aprendendo como textualizar e como escrever em norma culta? Como o sujeito foi construindo seu conhecimento sobre a escrita, a textualização e o gênero autobiografia? Que conflitos se revelam nesse processo de letramento? Que questões a escrita autobiográfica suscita nesse processo de letramento?

Enfim, a questão identitária é central em nosso trabalho, perpassando quase todas as questões que temos. No cruzamento entre o letramento em processo e o gênero autobiografia em elaboração, importa-nos refletir sobre a identidade que o sujeito constrói, simultaneamente, ao construir o seu texto, em outras palavras, ao textualizar, produzindo um efeito de unidade e coerência ao organizar suas memórias dispersas e incompletas, constituindo sentidos e sendo afetado por eles. Não podemos, portanto, pensar na relação que o sujeito estabelece com a escrita, neste processo de letramento, sem pensar na questão do sentido e da identidade desse sujeito. Daí a escolha do referencial teórico da Semântica da Enunciação e da Análise do Discurso para a abordagem da primeira versão do texto autobiográfico e do desenvolvimento do primeiro módulo do processo de letramento.

Temos como objetivo geral deste trabalho, refletir sobre o processo de letramento não formal, orientado pela pesquisadora, e que se dá pela escrita e reescritas da autobiografia de um sujeito adulto, verificando como se dá a relação do sujeito com a língua e a escrita nesse processo de letramento.

Os objetivos específicos são:

- verificar como se constitui o sujeito-autor na primeira versão da autobiografia;

- verificar como se dá, ao longo do letramento, no processo de reescrita de sua autobiografia, a construção do conhecimento do sujeito sobre si mesmo, sobre a escrita, a textualização e o gênero trabalhado;
- verificar que conflitos emergem da relação do sujeito com a escrita e a norma culta nesse processo de letramento;
- verificar que questões a utilização do gênero autobiografia suscita para o processo de letramento em curso.

Fazendo uma síntese do exposto até agora.

Neste processo de letramento, lembramos, partimos da história de vida da Maria, que me foi contada oralmente em inúmeras conversas que tivemos ao longo dos anos, da sua primeira narrativa escrita sobre essa história, e das reescritas que estão sendo elaboradas desde 2010 durante as aulas, em que lemos seu texto e discutimos sobre o dizer e seus efeitos de sentido e também sobre as variedades linguísticas e a norma padrão. É importante ressaltar que, embora a reescrita seja relevante nesse processo de letramento, ela não é o objeto de estudo deste trabalho. Ela é o método utilizado para a reelaboração do texto e para o ensino-aprendizagem da textualização e da norma padrão. Enfim, o texto inicial da Maria foi o ponto de partida do letramento e nos deu a direção para orientação da reescrita ao longo do primeiro módulo do letramento. Texto, neste trabalho, portanto, é apreendido não como produto, mas como processo. Também a escrita, nesta tese, é considerada como processo, um modo de enunciação.

Esta pesquisa tem uma dimensão pedagógica, pois parte da orientação, pela pesquisadora, do processo de letramento do sujeito aprendiz; tem também uma dimensão teórica, que contempla a análise dos dados coletados no decorrer dessa orientação e a compreensão do objeto de estudo, qual seja, a construção do texto, dos sentidos e da identidade do sujeito em processo de letramento. Está estruturada como um estudo de caso do desenvolvimento do primeiro módulo, cujo foco é o ensino-aprendizagem da textualização da autobiografia desse sujeito. É, portanto, uma pesquisa de natureza qualitativa e adota: uma abordagem (auto)biográfica e uma perspectiva etnográfica para a orientação do processo de letramento e a coleta de dados; e uma

perspectiva enunciativa e os referenciais teóricos da Semântica da Enunciação e da Análise de Discurso de linha francesa para a abordagem dos dados.

Partimos do pressuposto de que a escrita autobiográfica produzida pelo sujeito é uma escrita de autoria, portanto, engajada, e temos como hipótese que foi a escrita autobiográfica que possibilitou a escrita de autoria e que, portanto, a escrita autobiográfica se apresenta como pertinente ao projeto de formação que entendemos caracterizar o processo de letramento desse sujeito adulto, possibilitando a ele se assumir como autor e, ao mesmo tempo em que toma conhecimento de si, refletindo sobre sua história de vida, desenvolver alguma consciência da língua; permite também à pesquisadora observar aspectos identitários que emergem no decorrer do processo e que decorrem da relação do sujeito com a escrita de si no processo de letramento em curso.

O estudo foi desenvolvido em duas frentes: 1) a primeira, que tem como foco a produção escrita desse sujeito, considerando aspectos da constituição do sujeito-autor e da relação do sujeito com a escrita na primeira versão da autobiografia; 2) a segunda, que diz respeito às relações entre a escrita autobiográfica e a construção da identidade do sujeito no desenvolvimento do primeiro módulo do processo de letramento.

Não se trata, portanto, aqui, de considerar o texto autobiográfico, nem em sua primeira versão, como um dado linguístico, cuja organização se analisa, mas de considerar esse texto como processo, fato discursivo (ORLANDI, 2007b, p. 69) tentando compreender a relação do sujeito com a língua escrita nesse texto inicial e ao longo do letramento.

Após a apresentação das questões que nos motivaram, do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, passamos a expor a estrutura deste trabalho.

No primeiro capítulo, apresentamos as bases teóricas tanto para a condução do processo de letramento quanto para a análise dos dados. No item 1.1 discutimos o tema do letramento, tecendo considerações acerca do conceito de letramento (1.1.1) e do letramento de adultos (1.1.2). No item 1.2, delineamos a perspectiva enunciativo-discursiva adotada, explicando pressupostos básicos e conceitos centrais para o desenvolvimento do nosso trabalho, quais sejam: enunciação, acontecimento e memória (1.2.1); texto, textualização e textualidade (1.2.2); referência (1.2.3); a escrita de si e o gênero autobiografia (1.2.4); sujeito e identidade (1.2.5).

No segundo capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados. Considerando as duas dimensões do trabalho, a pedagógica e a teórica, esse capítulo se divide em dois itens: o que trata da abordagem autobiográfica (2.1); o que trata do estudo de caso numa abordagem etnográfica (2.2).

No terceiro capítulo, realizamos o “estudo do caso”, procedendo à análise da constituição do sujeito-autor na primeira versão da autobiografia do sujeito e fazendo o relato do primeiro módulo do processo de letramento em estudo. Este capítulo está dividido em três partes: (3.1), item no qual discorremos sobre o sujeito em processo de letramento; (3.2), em que analisamos aspectos que se configuram como regularidades na materialidade linguística da primeira versão da autobiografia e que dizem respeito à constituição do sujeito-autor e da relação do sujeito com a língua e a escrita antes de começarmos a trabalhar a reescrita do texto; (3.3), no qual fazemos reflexões acerca das relações entre letramento, escrita de si e identidade no processo de letramento em curso.

Para concluir, apresentamos as considerações finais e, na sequência, um apêndice, com a lista de livros lidos pelo sujeito desde o início da escrita de sua história de vida.

Em volume à parte, organizado em CD-R, reunimos os arquivos de anexos, que incluem: Volume de Anexos I – a descrição do software Camtasia, versão 7.0.1; cinco depoimentos escritos pelo sujeito; quatro entrevistas realizadas com ele; e o Caderno de Campo, espécie de “diário de classe”, ainda em construção, em que registramos nossas percepções sobre o ocorrido durante as aulas e as descrições dos vídeos gravados com a utilização do software Camtasia; Volume de Anexos II – com a primeira versão da autobiografia.

1 BASES TEÓRICAS PARA A CONDUÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE LETRAMENTO EM CURSO

Deve-se evitar a alternativa do fora e do dentro; é preciso situar-se nas fronteiras. (Foucault)

1.1 LETRAMENTO

1.1.1 Considerações acerca do conceito de Letramento

A palavra “Letramento”, muitas vezes apresentada como sinônimo de “alfabetismo”²¹, tem sido utilizada no meio acadêmico brasileiro, nas duas últimas décadas, nem sempre com muita clareza, para nomear processos, práticas ou estados diferentes, tanto relacionados mais estritamente ao aprendizado e aos usos da leitura e da escrita quanto ao aprendizado e usos de outros sistemas de notação. Nos textos de estudiosos brasileiros a que tivemos acesso, foi possível identificar pelo menos cinco acepções diferentes, que definem letramento como: a) resultado, para os indivíduos e a sociedade, do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ou, dizendo de outra forma, aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (TFOUNI, 1988; 2006a; 2006b)²²; b) desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para a prática social da leitura e da escrita (SOARES, 2004a); c) usos sociais da leitura e da escrita, isto é, conjunto das práticas sociais letradas (KLEIMAN, 1995), (ROJO, 2009); e, mais recentemente, d) desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para realização de leitura e escrita de textos de domínios específicos do conhecimento, como letramento científico (SANTOS, 2007), letramento acadêmico (MARINHO, 2010), por exemplo, e e) desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para utilização de outros sistemas notacionais ou códigos, tais como letramento digital (COSCARELI & RIBEIRO, 2005) (RIBEIRO, 2008), letramento matemático (MOLLICA & LEAL, 2009)²³, entre outros.

²¹ A palavra “alfabetismo” é registrada no *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2007) com três acepções. A que utilizamos aqui é a “2 estado ou qualidade dos que foram alfabetizados”, que é o antônimo de “analfabetismo”.

²² Citamos aqui apenas alguns dos autores que utilizam, no Brasil, o termo “letramento” nas acepções mencionadas.

²³ MOLLICA & LEAL (2009) tratam não apenas do letramento matemático mas também do letramento como prática social de uso da escrita, considerando que a apropriação da escrita verbal e a da escrita matemática se dão simultaneamente.

Diante das múltiplas acepções da palavra e por se tratar de um conceito importante para este trabalho, uma vez que partimos da ação pedagógica que, conforme entendemos, diz respeito ao letramento de um sujeito aprendiz adulto, torna-se necessário esclarecer a nossa concepção do termo no âmbito desta pesquisa. Não pretendemos esgotar o tema, considerando a sua complexidade e o volume de trabalhos que já foram produzidos sobre ele. Situamos o tema e citamos autores dos quais partimos para propor a concepção de Letramento que consideramos neste trabalho.

No Brasil, foi Soares (2000; 2004a; 2004b; 2005; 2010) quem mais detalhadamente abordou a origem do termo e as diversas acepções com que foi empregado no Brasil no decorrer do tempo e sob perspectivas teóricas diferentes. No exterior, Street (1984; 2006; 2010) se destaca pelas pesquisas etnográficas que resultaram em nova perspectiva que, a partir dos anos noventa do século passado, foi denominada Novos Estudos do Letramento. Vamos, portanto, iniciar, baseando-nos, principalmente, nas reflexões desses dois autores para tecer esclarecimentos acerca dos usos da palavra no campo dos estudos linguísticos e educacionais, a fim de delinear o conceito de letramento a ser considerado nesta pesquisa.

No livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares traça o percurso do termo e do conceito. Segundo ela, a palavra “letramento”, que passou a circular nos discursos de educadores e linguistas brasileiros a partir da segunda metade do século XX²⁴, é uma tradução do termo inglês *literacy*, cujo significado etimológico é “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2000, p. 17). Assim, inicialmente, também no Brasil, letramento significava “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2000, p. 17). Nessa acepção primeira, a palavra “letramento” estava, então, relacionada ao domínio da escrita e trazia implícita a concepção de que para a vida daquele que aprende a ler e escrever há decorrências importantes, de natureza psíquica, cognitiva, social, política, cultural e até mesmo econômica (SOARES, 2000, p. 18). Não se trata, conforme a autora, de considerar que o indivíduo, como resultado do aprendizado da

²⁴ Segundo Soares (2002, p. 15) uma das primeiras ocorrências do termo no Brasil está no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, publicado em 1986 pela Editora Ática.

leitura e da escrita, muda automaticamente de classe social ou cultural, mas de perceber que ele muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade.

Segundo avaliação de Soares, talvez por estar inicialmente relacionado ao domínio da escrita, o conceito de “letramento”, em alguns momentos, foi confundido com o conceito de alfabetização, foi sobreposto a ele, o que teve, conforme a avaliação da autora, consequências para o ensino da língua materna, tendo gerado fragilidades nesse ensino, tais como a falta de foco nos aspectos estritamente relacionados à aquisição da tecnologia da escrita, uma vez que se deu muita importância ao ensino e à verificação dos usos sociais da escrita. A autora, portanto, considera importante distinguir os dois processos, sem, contudo, deixar de perceber que eles são interdependentes. Segundo ela:

(...) a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2004a, p. 90)

Para Soares, alfabetização é a “aquisição de uma tecnologia”, a tecnologia da escrita. Já letramento é entendido pela autora como o “desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita”. As palavras “aquisição” e “desenvolvimento” são, na nossa visão, fundamentais para compreendermos a diferenciação estabelecida pela autora, mesmo que implicitamente, entre: um processo que podemos entender como específico, de contornos definidos e duração limitada – a alfabetização; e um processo que se caracteriza por se apresentar como um contínuo, sem contornos bem definidos ou duração limitada – o letramento. Essa concepção contempla o que Soares chama de “dimensão individual”²⁵ do letramento, focada no desenvolvimento, pelo indivíduo, de enorme gama de habilidades (cognitivas, metacognitivas, linguísticas) para a prática social da leitura e da escrita. Dessa perspectiva, alfabetização e letramento são processos que envolvem habilidades e conhecimentos diferentes e, embora no excerto acima citado em destaque, a autora

²⁵ SOARES (2000, p. 67-80) discute as dimensões individual e social do letramento.

afirme que o letramento também é dependente da alfabetização, ela não acredita ser esta pré-requisito para aquele, uma vez que mesmo os analfabetos participam de práticas sociais de leitura e escrita, podendo apresentar algum nível de letramento. Segundo Soares, existem também os casos em que as pessoas são alfabetizadas, mas não utilizam adequadamente ou frequentemente a escrita e a leitura, seu nível de letramento é baixo. Na concepção da autora, portanto, esses processos são distintos, mas “interdependentes” e “indissociáveis”, ambos constituidores da experiência humana de inserção no mundo da escrita.

Quanto à relação entre alfabetização, letramento, tempo de escolaridade e inserção em práticas letradas, temos alguns trabalhos bastante esclarecedores no Brasil. Citamos os trabalhos de Thies e Peres (2009) e de Tfouni (1988; 2006a²⁶; 2006b). Thies e Peres, ao fazerem uma pesquisa sobre práticas de letramentos de moradores das zonas rurais do sul do Rio Grande do Sul, se deparam com um caso interessante de um homem de 61 anos, agricultor, com apenas o equivalente ao antigo ensino primário, e que mantinha a prática de escrever diários, ininterruptamente, desde os 25 anos. Este homem, embora de baixa escolaridade, escrevia diariamente. Assim, na época do estudo, havia 36 anos que esse homem registrava em cadernos, diariamente, os acontecimentos da sua vida. A escrita fazia, talvez ainda faça, parte da sua vida, revelando que ele tem um grau de letramento considerável, apesar da pouca escolaridade. Tfouni, por sua vez, mostra como adultos não alfabetizados, inseridos numa sociedade letrada, urbana, e, portanto, expostos a determinados usos sociais da escrita, utilizam práticas letradas no seu dia a dia.

No que diz respeito à diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento, Tfouni (2006b, p. 15), porém, diferentemente de Soares, considera que o fato de a alfabetização ser um processo torna-a marcada pela incompletude. Para ela, estaríamos sempre em processo de alfabetização, uma vez que esse processo não se restringiria apenas ao aprendizado do código escrito. Para a autora, a alfabetização passa por vários estágios, desde a representação dos sons por grafemas até estágios bem mais complexos em que se representa um locutor ausente na produção de um texto. A diferença entre alfabetização e letramento para ela é que, conforme suas palavras, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou um grupo de

²⁶ Refiro-me aqui aos livros *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, 1988, que é a publicação, em primeira edição, da tese da autora, e *Adultos não-alfabetizados numa sociedade letrada*, reedição modificada, de 2006a, do livro de 1988,

indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” TFOUNI (2006b, p. 20). O letramento para a autora, portanto, tem a ver com questões de ordem social, não individual. Ela compreende letramento como conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita. A concepção de Tfouni é mais próxima daquela desenvolvida por Street e que será discutida mais adiante.

Voltando às duas definições de letramento apresentadas por Soares, é interessante perceber que da definição de letramento apresentada em 2000 para a apresentada em 2004, ambas aqui citadas, há uma mudança de foco de estado para processo: de “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” para “desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso da tecnologia da escrita”. Conforme nosso entendimento, a primeira remete à escolarização do letramento, a segunda não necessariamente o relaciona à escolarização, uma vez que o desenvolvimento dessas habilidades pode se dar de muitas formas, nos mais diferentes contextos, possibilitando-nos pensar em outros tipos de letramentos sociais, não escolarizados, presentes no cotidiano das comunidades, com valores sociais diversos, tais como os estudados por Street (1984; 2010) em vários países, entre os quais Irã e Paquistão, a partir da segunda metade do séc. XX, embora o conceito de letramento de Soares seja diferente do desenvolvido por Street. Ainda assim, podemos dizer que há uma ampliação do escopo de referência do termo “letramento” na segunda acepção apresentada por Soares, mesmo que ambas as acepções enfoquem a dimensão individual do letramento, conforme já discutido aqui.

Soares lembra, porém, que, mesmo que o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e atitudes relativos à escrita e à leitura ocorram nas diversas práticas sociais intermediadas pela escrita, grande parte fora do âmbito escolar, são as práticas de escrita, ou intermediadas por ela, que se dão na escola aquelas mais claramente reconhecidas pela nossa sociedade ocidental grafocêntrica como legítimas práticas de letramento. Há, portanto, nessa sociedade, uma desvalorização das práticas letradas que ocorrem fora da escola, e até mesmo desconhecimento dessas práticas. Segundo a autora, esse desconhecimento gera distorções no ensino da língua materna e também no estabelecimento de políticas públicas de ensino de leitura e escrita. Faz-se necessário, portanto, que, ao pensarmos na dimensão pedagógica do letramento, não nos

esqueçamos de que o letramento escolar é um dos tipos de letramento social, daí ser possível falarmos em “letramentos”, no plural.

Considerando essa dimensão pedagógica, Soares lembra que, atualmente, não se pode mais pensar a alfabetização fora do letramento, isto é, não se concebe mais a possibilidade de alfabetizar alguém com textos artificiais, criados especificamente para essa função. Nessa perspectiva, a alfabetização, hoje, só pode ser realizada através de “leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004b, p. 92), portanto, através dos eventos e das múltiplas práticas sociais de letramento. Também não é possível na escola trabalhar apenas o letramento, sem considerar a especificidade do trabalho com o código, por isso Soares (2004b) ressalta a importância de se “alfabetizar letrando” e “letrar alfabetizando”.

Em texto mais recente (SOARES, 2010, p. 61), a autora reafirma que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis, e acrescenta, “simultâneos e interdependentes”. Nesse mesmo texto, ao historiar a apropriação do termo no Brasil e as decorrências dessa apropriação para as políticas públicas na área de alfabetização e letramento, Soares afirma que faltam em nosso país pesquisas sob a perspectiva antropológica, ou etnográfica, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Street e seu grupo, que nos permitam conhecer os usos da leitura e da escrita pelas camadas populares e compreender as causas do fracasso recorrente das ações do poder público para erradicar o analfabetismo e melhorar os índices de letramento de crianças, jovens e adultos no Brasil.

Cabe neste ponto um esclarecimento acerca de dois conceitos já mencionados neste trabalho, “práticas de letramento” e “eventos de letramento”, cunhados por Heath (1983), apropriados por Street (1984) e, desde então, amplamente difundidos entre os estudiosos do tema. Por práticas de letramento, Heath e Street entendem toda prática social de uso da escrita como sistema simbólico, o que implica considerar a existência de um conjunto de concepções sociais e culturais, convenções, que dão sentido aos usos da escrita e da leitura nas diversas situações em que a escrita e a leitura são utilizadas. Uma prática social de letramento se caracteriza como um padrão de utilização da leitura e da escrita. O conceito de práticas, portanto, aponta para a existência de um repertório de conhecimentos que permite que os eventos de uso efetivo da língua escrita nos

diversos contextos tenham sentido social, sejam reconhecidos como eventos de letramento. Por eventos de letramento, Heath e Street entendem todas as situações em que a língua escrita é utilizada, desempenhando papel fundamental, seja para a interação entre as pessoas, seja para a interpretação do evento em si. É também nessas acepções que entendemos as expressões “práticas de letramento” e “eventos de letramento”.

Esses conceitos são de grande relevância para os trabalhos de Street. O autor se volta para a dimensão social do letramento, isto é, para os usos efetivos da leitura e da escrita nos mais diversos contextos histórico-sociais e institucionais, a partir da concepção de que o letramento é muito mais do que um conjunto de habilidades individuais, é uma prática social, ou melhor, se configura como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e seus valores nos diversos contextos. Dessa perspectiva, Street (2006, 466) reafirma sua preferência por falar em “práticas de letramento” em vez de falar em “letramento” como uma realidade única e homogênea, uma vez que inúmeras pesquisas de caráter etnográfico mostraram existir práticas diversas de uso da leitura e da escrita, com valores sociais diferentes, nos variados contextos e épocas, havendo, muitas vezes, tensão entre os valores atribuídos aos usos da escrita pelas diversas comunidades periféricas e os valores atribuídos a ela pela visão hegemônica das comunidades ocidentais altamente letradas.

Assim, o autor considera as práticas de letramento mais complexas do que simplesmente manifestações culturais, ele as situa no âmbito do poder e da ideologia, configurando o que denomina de “modelo ideológico de letramento”, em oposição ao “modelo autônomo”. Este último concebe letramento como uma habilidade técnica e neutra, cujos efeitos sobre os indivíduos e as sociedades seriam sempre os mesmos, independentemente do contexto social e histórico, das questões de gênero, das diferenças de idade e de religião, entre outras. Esse seria, conforme Street, o modelo adotado pelas instituições nacionais e internacionais, inclusive a UNESCO, quando consideram que, para todos os problemas – miséria, violência, falta de saúde, exploração – a solução seria alfabetizar e “melhorar” os níveis de letramento, sem a reflexão sobre os tipos de letramento e seus valores nas diferentes sociedades. Sem o conhecimento/reconhecimento de que, mesmo em sociedades com baixo nível de alfabetização, há muitas práticas letradas acontecendo e, mais, que a tensão entre os valores sociais atribuídos a essas práticas por esses grupos periféricos e os valores

hegemônicos atribuídos a elas pode gerar resistências por parte das pessoas menos letradas, uma vez que elas não são passivas. Sem a percepção de que muito comumente pode haver distorções por parte das instituições agentes de letramento, no sentido de promover um letramento mais afeito à reprodução do que à transformação.

É importante atentar para o fato de que tanto as resistências dos grupos periféricos quanto as distorções geradas pelas instituições de letramento podem levar exatamente àquilo que, pelo menos supostamente, não se deseja: o fracasso das ações oficiais para o desenvolvimento dos índices de alfabetismo e das condições de vida das populações carentes. A própria utilização do verbo “melhorar” quando se trata da diversificação, do aumento do leque de possibilidades de práticas letradas remete ao lugar de que se fala e aos valores atribuídos às diferentes práticas de letramento por parte dessas instituições e, não podemos nos esquecer, por parte de todos nós que, considerados altamente letrados, estamos também investidos desses valores.

O modelo ideológico, por sua vez, não pressupõe uma relação causal e imediata entre letramento e progresso, nem a existência de um grande divisor entre grupos orais e letrados; esse modelo, conforme Kleiman (1995, p. 21), “pressupõe a existência e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas”.

Daí a relevância da perspectiva etnográfica para o conhecimento da multiplicidade e da heterogeneidade das práticas sociais de letramento e a compreensão de que as práticas letradas escolares são apenas algumas das práticas sociais de letramento, entre inúmeras outras. Para Street, a perspectiva etnográfica possibilita conhecimento das práticas letradas efetivamente utilizadas nos diversos contextos, dos valores atribuídos a elas e das atitudes dos sujeitos em relação à cultura escrita. Também possibilita perceber como as práticas de letramento envolvem mais do que aquisição e/ou desenvolvimento de habilidades técnicas para uso da língua escrita; as práticas de letramento estão associadas, segundo o autor (STREET, 2006, p. 466), “a identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”; elas são, portanto, constitutivas de identidade:

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos

assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas. A ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece-nos uma base diferente – e eu argumentaria: mais construtiva – para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa à ênfase corrente numa simples dicotomia letramento/iletramento, em necessidades educacionais como inevitavelmente endêmicas ao letramento e no tipo de letramento associado com uma pequena subcultura acadêmica, com sua ênfase no texto ensaístico e na identidade típica a ele associada. (STREET, 2006, p. 470)

A partir dos trabalhos etnográficos ficou claro que os sujeitos aprendem sobre a escrita e a utilizam nos diferentes eventos e práticas sociais de letramento dos quais participam ao longo da vida. Ficou claro também, conforme apontado na citação acima, que pensar o tema em termos da dicotomia letramento/iletramento é uma simplificação que obscurece a compreensão da relação das sociedades e dos sujeitos com a escrita e a cultura letrada. Street considera ser necessário o conhecimento das práticas sociais de letramento para, a partir do conhecimento de onde os sujeitos se encontram na sua relação com a cultura letrada, produzir material didático e organizar currículos, com o objetivo de “desenvolver” e “aumentar” as práticas de letramento desses sujeitos, não para substituir essas práticas, que fique claro, ampliando as suas possibilidades de sua atuação social.

Embora concordemos com os postulados de Street quanto ao caráter social e histórico das práticas de letramento e com o seu alerta para a necessidade de pesquisarmos sobre as práticas de letramento das quais os sujeitos participam, ou nas quais estão efetivamente engajados, consideramos que o verbo “desenvolver”, utilizado por ele, pelo seu percurso de sentidos, veicula o pressuposto de que as práticas de letramento de determinados segmentos da população são pouco desenvolvidas, o que cria uma contradição em relação aos postulados do autor. Assim, diríamos que o conhecimento e a compreensão das práticas de letramento sócio-historicamente situadas possibilita a atuação pelos agentes de letramento (educadores ou instituições) no campo da variedade e da diferença das práticas sociais letradas, para criar condições de exercício, pelos educandos, de práticas às quais não tinham acesso, práticas letradas novas para eles, com o objetivo de que possam desenvolver conhecimento necessário a novas possibilidades de inserção social. Para isso, é necessário que tenhamos clareza

acerca de que, nas práticas sociais, a variedade e a diferença não são politicamente neutras, mas devemos desejar e buscar que no campo da educação sejam tratadas de forma menos marcada.

A partir dos estudos etnográficos, então, sabe-se que as práticas de letramento são múltiplas e historicamente situadas. Como decorrência, é comum falar-se em “letramentos”, no plural, ou “múltiplos letramentos”. Houve, portanto, com os resultados da perspectiva etnográfica de abordagem das práticas sociais letradas, uma outra ampliação do conceito de letramento: partindo daquele associado às práticas letradas escolares, para incluir as mais diversas práticas não hegemônicas de uso da escrita. Além dessa primeira, outra expansão do conceito ocorreu nos últimos anos, incluindo práticas sociais não necessariamente ligadas estritamente à língua escrita, mas a qualquer sistema notacional e simbólico; por isso, é possível falar, atualmente, em letramento digital, letramento matemático, letramento musical, etc.

Após todas essas considerações, explicitamos a concepção do termo e do fenômeno letramento no âmbito deste trabalho. Entendemos, conforme explicitado por Soares (2000), que letramento é um fenômeno multifacetado e complexo, que ele tem uma dimensão individual – a que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades para as práticas sociais de leitura e escrita – e uma dimensão social – a que diz respeito propriamente às práticas sociais de leitura e escrita. Entendemos que, para efeito de estudo, podemos priorizar uma ou outra dimensão, mas ambas são indissociáveis, pois não é possível desenvolver habilidades de leitura e escrita sem a participação efetiva nas diversas práticas sociais letradas, quais sejam, todas as práticas sociais que têm como elemento central a leitura e a escrita, dentre as quais estão as práticas letradas escolarizadas, ou aquelas que, mesmo ocorrendo fora da escola, têm uma natureza pedagógica, isto é, são intencionalmente sistematizadas de forma a levar ao desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura e à escrita. No âmbito deste trabalho, retomamos a relação original do termo “letramento” com a língua escrita e com sua dimensão pedagógica, considerando letramento principalmente na perspectiva do desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita, isto é, dando enfoque à dimensão individual do letramento; mas não deixamos de ter em perspectiva a sua dimensão social, ao refletirmos sobre os significados atribuídos pela Maria às práticas

de letramento nas quais esteve e está envolvida, incluindo as práticas presentes nesse processo de letramento não formal.

Assumimos também, com Soares (2004a), que alfabetização e letramento são processos distintos e indissociáveis, mas, por um deslocamento da formulação do conceito apresentado por ela, consideramos letramento como um processo mais amplo, que tem como uma de suas facetas a alfabetização²⁷, entendendo esta última estritamente como o aprendizado da tecnologia da escrita, isto é, das normas do sistema alfabético e ortográfico da língua. Consideramos, portanto, que, principalmente nas sociedades ocidentais grafocêntricas, temos algum nível ou grau de letramento antes de sermos alfabetizados e que, mesmo depois de a alfabetização ter sido concluída, isto é, depois de aprendermos as normas do sistema alfabético e ortográfico da língua, continuamos nosso processo de letramento ao longo da vida, na medida em que vamos exercendo práticas de leitura e escrita nos inúmeros eventos de letramento de que participamos e nos quais vamos expandindo nosso nível de letramento. Assim, entendemos que nas sociedades marcadas pela cultura letrada, não podemos pensar em letramento como uma questão de tudo ou nada. Como Kleiman (2007, p. 2), acreditamos que em processo de letramento “estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano”.

Ao processo de inserção no mundo letrado, contínuo e ininterrupto, que se dá nas práticas sociais letradas, escolarizadas ou não, de que participamos ao longo de toda a nossa vida denominamos, neste trabalho, de **Letramento**, com letra inicial maiúscula. Já a palavra **letramento**, com letra inicial minúscula, é utilizada aqui para denominar os eventos de atualização dessas práticas, os eventos de letramento, recortes nesse processo ininterrupto. Nesse sentido, o processo de letramento não formal que orientamos é entendido como um recorte no Letramento da Maria e é organizado de eventos de letramento que atualizam práticas letradas da nossa sociedade: leitura de livros, discussões sobre esses livros, escrita da autobiografia, revisão desse texto, reescrita, escrita de relatos e de depoimentos, discussões sobre norma gramatical e organização textual etc. Com esse enfoque, consideramos estar trabalhando na perspectiva do “letrar alfabetizando” de que fala Soares (2004).

²⁷ Manoel Luiz Gonçalves, no texto Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento, In. *Filologia e Lingüística Portuguesa*, São Paulo, V. 8, 2007, p.269-286, também considera letramento como um processo mais amplo, que inclui a alfabetização.

Ao considerarmos a escolarização do nosso sujeito²⁸, verificamos que ela não cumpriu o tempo regulamentar na escola, nem passou, na infância e na adolescência, por nenhum processo sistemático não formal de alfabetização, não desenvolveu o conjunto de conhecimentos necessários sobre o sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, para a utilização da escrita de forma autônoma e eficiente. Assim, no processo de letramento em curso, a alfabetização será retomada em alguns momentos, principalmente no segundo módulo, mas, no primeiro módulo, o nosso objetivo é enfocar as habilidades que dizem respeito à textualização, ao desenvolvimento da escrita em norma culta e também da leitura de textos mais complexos; habilidades diferentes daquelas estritamente relacionadas ao aprendizado do código escrito, por isso estamos denominando esse processo de “processo de letramento” e consideramos que ele só pode ser entendido como mais uma etapa no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades envolvidos nas atividades de leitura e de escrita, na participação efetiva de práticas sociais letradas do sujeito, enfim, no desenvolvimento do contínuo e ininterrupto processo de Letramento que se dá, a partir de eventos de letramento, ao longo da vida desse sujeito na nossa sociedade grafocêntrica.

Assumimos também, a partir dos postulados de Street (2006), que esse processo de letramento, assim como todas as práticas letradas de que a Maria tem participado ao longo da vida, é constituidor da sua identidade.

Uma vez que estamos tratando do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de um sujeito adulto, passamos a enfocar, no próximo tópico, questões relativas à educação de adultos.

1.1.2 Letramento de Adultos

O tema do letramento de adultos se desenvolve, atualmente, no Brasil, dentro dos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ganhou destaque nas duas últimas décadas, respondendo ao compromisso com a Educação para Todos, firmado em 1990, na Tailândia, e confirmado em 2000, no Senegal, pelos países membros da Cúpula Mundial de Educação. A preocupação com a educação de adultos, no cenário

²⁸ Esclarecimentos acerca dessa escolarização serão desenvolvidos no item 3.1, no qual descrevemos aspectos da vida familiar e escolar do sujeito e do seu conhecimento linguístico.

mundial, porém, não é recente e esteve com frequência associada às ações e aos movimentos de educação popular. Gadotti (2010, p. 34) lembra-nos de que, antes da conferência ocorrida na Tailândia, houve quatro outras conferências mundiais sobre o tema: 1949, na Dinamarca; 1963, em Montreal; 1972, em Tóquio; e 1985, em Paris. Cada uma delas deu um contorno diferente para a configuração da educação de adultos, como decorrência dos momentos históricos em que ocorreram.

No Brasil, o autor (Ibidem, p. 35) percebe três momentos distintos dessa modalidade de educação a partir da década de quarenta do século XX: de 1946 a 1958, de 1958 a 1964 e de 1964 aos dias atuais. O período de 1946 a 1958 é reconhecido por Gadotti como a fase das grandes campanhas oficiais nacionais para erradicação do “mal” do analfabetismo, denominadas “cruzadas”, período em que o tratamento dado à educação de adultos foi marcado pelo “provisório, o emergencial, o aligeiramento e o voluntariado”, segundo palavras de Soares (2007, p. 279), objetivando munir o adulto analfabeto dos rudimentos da escrita para atender à crescente industrialização. O período de 1958 a 1964 em que se criou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire, que buscava as causas do analfabetismo e propunha uma reformulação de base dessa educação. O terceiro e longo período, que se inicia em 1964 e se estende até os dias de hoje, na análise de Gadotti, é marcado por várias fases distintas, culminando atualmente com a educação de adultos configurada como um campo amplo em que atuam os governos federal²⁹, estadual e municipal e setores diversos da sociedade civil, cooperativamente ou não, com grande diversidade de programas, cujos objetivos vão além da alfabetização, e que atendem a um público bastante heterogêneo: jovens acima de 15 anos, mulheres e homens adultos e idosos, índios, militantes do MST, trabalhadores rurais e urbanos. A diversidade de programas e ações que caracteriza essa fase, por um lado, reflete a grande preocupação em atender a uma população que sempre esteve alijada da escola e das oportunidades resultantes da escolarização, por outro, pode resultar, conforme Gadotti (Ibidem, p. 38), em “pulverização” das iniciativas e “duplicação de esforços”.

Mencionamos alguns dos principais programas que se desenvolveram de 1964 até os nossos dias, sem maiores detalhamentos. Nosso objetivo é mostrar que, embora a preocupação com a educação de adultos seja constante no Brasil, a transitoriedade de

²⁹ Em 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de Jovens e Adultos.

grande parte dos programas tem sido um obstáculo para o alcance da meta de erradicação do analfabetismo no País. Em 1967, foi criado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que vigorou até 1985, baseava-se no método Paulo Freire, utilizando também uma palavra geradora, mas, diferentemente do proposto pelo educador, no MOBRAL, a(s) palavra(s) geradora(s) era(m) definida(s) por tecnocratas, não pelos alunos. Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), nesse momento, orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos eram controladas de forma rígida e centralizante. No final de 1990, após o encontro da Cúpula Mundial de Educação na Tailândia, surge o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, no governo de Fernando Collor de Mello, com o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo em setenta por cento ao longo de cinco anos. O programa, porém, não teve prosseguimento além de um ano. Em 1996, temos a criação do Programa de Alfabetização Solidária – PAS, que surgiu como uma meta do governo Fernando Henrique Cardoso, em parceria com a sociedade civil. Com uma proposta inicial de alfabetizar jovens e adultos das regiões Norte e Nordeste, com o tempo, se estendeu para as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Uma das diferenças desse projeto era o incentivo à continuidade dos estudos pelos recém-alfabetizados, com a instalação de projetos de EJA nos municípios em que o PAS havia atuado. Em 2003, no primeiro governo de Lula, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, ainda em vigor, de cujas ações falaremos, mais adiante, de forma um pouco mais detalhada.

Os estudos sobre o tema também proliferaram e ora enfocam a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enfatizando as origens da sua preocupação formativa, com os trabalhos de Paulo Freire e a educação popular, ora se ocupam de traçar um perfil do sujeito a quem se destinam os programas dessa modalidade de ensino, para delinear as especificidades desse público, suas necessidades, expectativas e formas de aprender, com o objetivo de refletir sobre programas e estratégias de ensino adequadas a essa modalidade. Também a questão da formação de docentes para atuar junto a esse público está em pauta.

Romão (2010, p. 51) alerta para o fato de que a educação oficial de jovens e adultos no Brasil assumiu, após 1964, caráter compensatório ou de complementaridade, distanciando-se da vocação formadora da educação popular, que esteve e está normalmente associada à educação não formal, conduzida por alguns setores da

sociedade, tais como organizações não governamentais e igrejas, e se caracteriza por sua intenção formadora, baseando-se no profundo respeito aos saberes populares, de onde parte para alcançar a superação do senso comum e o desenvolvimento de um saber mais crítico, conforme proposto por Freire (1996).

Os cursos de caráter compensatório são, na definição de Romão (2010), aqueles que equivalem ao ensino fundamental e ao médio, como o Supletivo, por exemplo, destinados aos que ficaram à margem da escola, mas formatados como cursos de curta duração, de custo baixo e de pouca qualidade. Quanto a isso, vale observar que a Maria percebeu que o curso Supletivo não sanou, nem poderia sanar, todas as suas dificuldades relativas ao conhecimento da escrita em norma culta. Numa das nossas aulas, ela observou: “é muita coisa pra aprender, é por isso que muita gente sai do supletivo sem saber”.

Os complementares são cursos de qualificação profissional, oferecidos para “complementação da formação regular”. Conforme Oliveira (1999) e Romão (2010) esses cursos não têm função de fato formativa nem dispõem de programas adequados ao público alvo, muitas vezes adaptam os conteúdos e as formas de trabalhá-lo utilizadas para a criança e o adolescente, gerando falta de sintonia entre a escola e os alunos jovens e adultos, o que, segundo os autores, pode ser entendido como um dos fatores que contribuem para os altos índices de evasão e repetência nessa modalidade de ensino. Exemplo dessa falta de sintonia entre programas e público alvo foi a prova de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental do Supletivo de Primeiro Grau, de 2008. A Maria se submeteu a essa prova, em que foi solicitada a leitura do livro *Uma professora muito maluquinha*, do Ziraldo, para que os alunos respondessem a questões simples de interpretação de texto, ou de verificação de leitura. Não estamos dizendo que a história do Ziraldo, escrita para crianças, não poderia ser indicada para adultos e discutida com eles. Consideramos que mesmo um texto para crianças pode ser trabalhado com adultos, desde que a discussão enfoque questões pertinentes ao público adulto. O problema que percebemos na referida prova é que as questões não apresentavam um enfoque apropriado.

Fica muito claro que se faz necessário conhecer melhor esse público e suas especificidades, para: a) propor uma modalidade de ensino que, com qualidade e adequação, gerando impacto na qualidade de vida dos educandos (GADOTTI, 2010, p.

32), atenda a esse contingente de pessoas alijadas da escola regular; b) formar educadores preparados para a tarefa.

Em relação à tendência compensatória e supletiva da educação de adultos, Leôncio Soares (2007, p. 280) afirma que, a partir de 1997, com a realização da V Confitea – Conferência Internacional de Educação de Adultos, na Alemanha, ocorre uma mudança de perspectiva, que resgata a concepção de educação como processo de formação ao longo da vida, o que, segundo ele, teve grande impacto para a organização da área de EJA no Brasil.

Antes da V Confitea já havia movimentos de alguns pesquisadores no sentido de repensar a educação de adultos como um processo formador. Em 1996, por exemplo, foi publicada pelo MEC a primeira edição de uma proposta curricular³⁰ para o primeiro segmento do ensino fundamental para jovens e adultos, elaborada por oito estudiosos³¹, numa iniciativa da Ação Educativa, organização não governamental que atua na área de educação e juventude, prestando serviços de pesquisa, assessoria e informação (RIBEIRO et al, 2001a, p. 7). A iniciativa contou com o apoio do MEC para a publicação. Antes de publicada, essa proposta foi apreciada por educadores de diversos programas de educação de jovens e adultos, desenvolvidos tanto no âmbito da sociedade civil quanto em âmbito do governo, e discutida em seminários, até se chegar à versão final. Atualmente, a versão desse documento que consta no site do MEC é a terceira edição, de 2001. Os objetivos almejados com a proposta eram, conforme consta no próprio documento, “animar o debate em torno da questão curricular, suscitar a divulgação de propostas alternativas ou complementares elaboradas por outras equipes, impulsionar iniciativas de formação de educadores e provimento de materiais didáticos” (RIBEIRO et al, 2001a, p. 9). Embora não tenhamos aqui a intenção de apresentar detalhes sobre o documento, nem de aprofundar uma discussão sobre suas bases teóricas ou sobre sua proposta didática, podemos dizer que foi uma iniciativa importante para subsidiar programas de educação de jovens e adultos, e também educadores, na medida em que apresenta inicialmente uma história da educação de jovens e adultos no Brasil, ainda que breve, expõe os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta, define

³⁰ A proposta se encontra no site do MEC, endereço <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>

³¹ Vera Masagão Ribeiro, Cláudia Lemos Vóvio, Dirceu da Silva, Margarete Artacho de Ayra Mendes, Maria Amábili Mansutti, Mari Clara de Pierro, Maria Isabel de Almeida e Orlando Joia.

blocos de conteúdos a serem estudados e os objetivos didáticos para a aprendizagem de conteúdos, procedimentos e atitudes, além de discutir a avaliação. Seguindo essa iniciativa, o MEC desenvolveu a proposta curricular para EJA, correspondente ao segundo segmento do ensino fundamental, que foi publicada, em três volumes, em 2002³².

Além dessas ações, desde 2003, o MEC vem investindo mais recursos na área, a partir da criação do Programa Brasil Alfabetizado, dedicado à alfabetização de jovens, adultos e idosos, atendendo a 1928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. O programa disponibiliza verbas para pagamento de bolsas a professores e coordenadores de EJA, para compra de alimentos e de materiais escolares, pedagógicos didáticos e literários. Além disso, o programa criou as chamadas “ações complementares”: Programa Nacional do Livro Didático; Coleção Literatura para Todos, formada a partir da seleção de obras literárias dos mais diversos gêneros, escritas especialmente para os jovens e adultos neoleitores³³; Programa Educação nas Prisões; Projeto Olhar Brasil, com o objetivo de corrigir problemas visuais, para reduzir a taxa de evasão; estímulo à obtenção de registro civil e combate ao trabalho escravo; e formação de educadores.³⁴ Programa e ações importantes, que têm representado um avanço na concepção da educação de jovens, adultos e idosos como uma área complexa, que demanda ações de diversas naturezas, para evitar a evasão e para assegurar programa curricular e materiais adequados às especificidades do público alvo e professores mais preparados para trabalhar com esses alunos. Porém, apesar do montante de recursos destinados ao programa, os resultados não são expressivos, conforme informa Leôncio Soares (2007, p. 285). Também Magda Soares (2010, p. 65-66) afirma o fracasso do Programa Brasil Alfabetizado.

Consideramos que é preciso haver esclarecimentos sobre os critérios, ou a perspectiva de análise, a partir dos quais se constata o fracasso, insistentemente alardeado, uma vez que, sabemos, mudando-se os critérios, chega-se a diferentes conclusões. Seria relevante um estudo que levasse em conta a perspectiva dos

³² <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/>

³³ A seleção se dá pelo concurso Literatura para Todos, iniciado em 2007 e já na quarta edição. O concurso foi pensado para atender às especificidades dos educandos de EJA, sem descuidar da qualidade literária.

³⁴ Dados retirados do Portal do MEC, <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=con>, consultado em 20/12/2011 e confirmados em 20/06/2013.

alfabetizando, não apenas no que diz respeito ao alcance das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita esperados pelos idealizadores do Programa, mas no que diz respeito à diversificação das práticas letradas desses alunos, à sua inserção social e a como sua vida pode ter sido afetada pelo Programa.

Estamos, portanto, de acordo com Britto (2004, p. 61-62), quando este chama atenção para a necessidade de considerarmos letramento no contexto de suas condições sócio-históricas. O autor percebe duas tendências na abordagem do letramento: a tecnicista e a política. A primeira tendência situaria a questão do letramento e, de uma forma geral, do conhecimento “num plano técnico-individual”, fora do campo político. A segunda tendência situa histórica e socialmente as ações e o conhecimento humanos. O letramento, portanto, nessa segunda tendência, é visto no quadro das desigualdades sociais. Para o autor:

Admitir essa ideia implica reconhecer que o letramento é desigual na própria forma como as diferenças sociais se sustentam e se reproduzem e que não se resolvem as diferenças sociais, tanto no âmbito individual como no que diz respeito aos interesses de classe pela educação. (BRITTO, 2004, p. 63)

Nessa perspectiva, seria necessário, portanto, reconhecer a dimensão política do letramento e rejeitar quaisquer abordagens puramente técnicas para avaliações amplas, isto é, avaliações do letramento das populações, pois, segundo Britto, as abordagens puramente técnicas podem legitimar mecanismos sociais excludentes. Torna-se imprescindível, então, na visão do autor, contextualizar e delimitar as possibilidades de aplicação de qualquer instrumento de avaliação ampla do letramento.

Feita a ressalva, e voltando ao tema do Programa Brasil Alfabetizado, constatamos que este apresenta problemas que precisam ser considerados, tais como: o valor da bolsa paga aos professores³⁵ é simbólico; as condições sociais dos educandos muitas vezes os impedem de continuar estudando; muitos municípios não dão continuidade ao programa; são poucos os cursos superiores de Pedagogia, e quaisquer outras licenciaturas, que preparam para a docência nessa área, entre outros problemas que não cabe discutir nem apontar aqui. Além disso, mesmo que se tenha avançado no sentido de conhecer esses educandos no que diz respeito às semelhanças de sua

³⁵ Segundo dados do portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=con>, consultado em janeiro/2012), as bolsas variam de 250,00 e 275,00, para professores, a 500,00, para coordenadores, ou professores com duas turmas.

condição sócio-econômica, a grande heterogeneidade sociocultural desse conjunto exige aprofundar o conhecimento, assim como a necessidade de preparar o professor, e de valorizá-lo, continua premente.

Ao estudar o público alvo dos cursos oficiais de EJA, Oliveira (1999, p. 59-60) afirma que o tema da educação de jovens e adultos remete tanto a uma questão de ordem etária quanto a uma questão de ordem cultural. Conhecer a natureza das especificidades etárias e culturais do público específico de EJA é imprescindível para pensar a organização de cursos destinados a ele, a partir da definição do lugar social dos educandos, na condição de: não-crianças, excluídos da escola regular e pertencentes a certos grupos sociais, tais como os adultos migrantes, filhos de trabalhadores rurais, normalmente analfabetos, em ocupações urbanas não qualificadas, ou os jovens, também excluídos da escola, mas mais inseridos na sociedade urbana escolarizada, portanto, segundo a autora, com mais chances de concluir o segundo grau.

Oliveira (idem) lembra também que, mesmo havendo as características que agrupam esses sujeitos, diferenciando-os, enquanto agrupamento, de outras comunidades sociais, pesquisas têm demonstrado que os grupos comportam grande heterogeneidade no que diz respeito ao modo como os sujeitos que o integram lidam com as demandas da vida cotidiana e com as demandas da escola. Segundo ela:

Embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção do conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades.

(...) A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é, ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de 'domesticação' dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades. (OLIVEIRA, 1999, p. 72)

No que diz respeito ao adulto, mesmo considerando a heterogeneidade de que fala Oliveira, há alguns traços comuns: o adulto tem uma história de vida mais longa,

com acúmulo de mais conhecimento; normalmente quer contar essa história, compreendê-la e vê-la valorizada. Já internalizou um conjunto de crenças e uma forma de ver o mundo e de atuar nele. O conhecimento, as crenças e as habilidades que desenvolveu ao longo da vida têm decorrências para o seu aprendizado, facilitando-o ou dificultando-o. Quanto a isso, Ribeiro (2001b) mostra a importância de se considerarem os julgamentos e as atitudes dos educandos em relação às possibilidades de utilização das habilidades de leitura e escrita, para a avaliação do seu grau de alfabetismo³⁶. Em pesquisa com jovens e adultos da cidade de São Paulo (1997), Ribeiro verificou que as pessoas com graus mais altos de alfabetismo tinham como marca atitudinal a percepção de que a aprendizagem e o aperfeiçoamento deveriam ser uma constante nas suas vidas e o desenvolvimento de estratégias variadas, tais como:

a comunicação com pessoas de fora do círculo familiar, a leitura periódica de jornais, revistas e livros, assim como a participação em cursos, seminários, palestras ou outras oportunidades mais formais de aprendizagem. (RIBEIRO, 2001b, p. 52)

Com base nos resultados da referida pesquisa, Ribeiro propõe que as atividades pedagógicas que visem ao alfabetismo devem se ocupar não apenas dos aspectos cognitivos do aprendizado da escrita, mas também da dimensão atitudinal dos alunos. Essa perspectiva, segundo a autora, deve ser considerada tanto para a avaliação dos graus de letramento quanto para a escolha da metodologia de ensino, que precisa ter como meta também o desenvolvimento pelos alunos de atitudes favoráveis ao uso da língua escrita e de interesse pelo desenvolvimento cultural e pela educação continuada. Ribeiro lembra ainda que a aquisição de conteúdos atitudinais demanda vivência de situações reais, que mobilizem dimensões cognitivas e afetivas. A prática pedagógica para o alfabetismo, portanto, deveria proporcionar ao aluno “a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram funções sociais e psicológicas reais” (ibidem, p. 53)

No âmbito do letramento de adultos, entendemos que a educação formadora, que almejamos no processo de letramento que orientamos, além de levar em conta o conhecimento do aluno e sua concepção da leitura e da escrita, deve proporcionar ao educando o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de escrita autoral, o que

³⁶ O termo “alfabetismo” é utilizado por Ribeiro para designar a condição de pessoas ou grupos de pessoas que não apenas sabem ler e escrever como também utilizam a leitura e a escrita no seu cotidiano.

só é possível se o educando participar de práticas de letramento que sejam significativas para ele, nas quais ele possa se ver como uma pessoa capaz de interpretar o mundo, atribuir sentidos e participar de interações relevantes ao ler, falar e escrever. Além disso, consideramos ser necessário que o educador tenha consciência de que todo processo de ensino-aprendizagem, especialmente de leitura e de escrita, envolve questões complexas relacionadas à identidade, conforme afirma Street (2006), já citado aqui. Também Gagné (2002) e Kleiman (2001) abordam a questão.

Ao discorrer sobre a escolarização das crianças no Quebec, Gagné (2002, p.200), refletindo sobre a norma e o ensino da língua materna, afirma que, numa pedagogia centrada no código, a escola considera que a língua falada pela criança e pela sociedade que lhe serve de modelo é inaceitável, empreendendo um “esforço de desenraizamento” que, segundo ele, só pode ter êxito junto a uma minoria de crianças e pode levar à alienação social ou a uma rejeição da escola por parte das crianças e adolescentes.

Entendemos que, como decorrência de todo processo educacional, certo desenraizamento é inevitável, o que não é necessariamente negativo e de consequências sempre nefastas conforme apontado por Gagné. Da nossa perspectiva, consideramos que esse desenraizamento não desejável de que fala o autor pode se agravar pela qualidade da interlocução que se estabelece (ou não) entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, muitas vezes dificultando o conhecimento, pelo educador, da realidade do aluno e de suas concepções sobre a leitura, a escrita, a escola, e também dos valores atribuídos por esses alunos às práticas sociais letradas de que participam na sua vida diária fora da escola (na igreja, nas instituições bancárias, no comércio, em casa, por exemplo) e àquelas de que participam na escola, ou em qualquer ambiente em que ocorram atividades sistemáticas visando ao aprendizado da escrita (como, por exemplo, o processo de letramento não formal que orientamos). As práticas de letramento atualizadas em eventos de letramento nesses ambientes podem não ser significativas para o aluno. Não estamos, com isso, querendo dizer que não se deve apresentar aos educandos, e exercitar com eles, novas práticas de letramento. Estamos dizendo que compreender o que se passa com os alunos é imprescindível para qualquer processo educacional. O que não é novidade, mas, talvez por ser óbvio, às vezes é desconsiderado. Portanto, refletir sobre a interlocução entre educador/educando e sobre

as práticas de letramento em uso, especialmente na educação de jovens e adultos, é fundamental³⁷.

Essa percepção da importância da natureza da interação que se estabelece entre educador e educando é corroborada pelas pesquisas realizadas por Kleiman na década de 1990 e relatadas em texto de 2001. No referido texto, a autora chama atenção para a existência de um processo de aculturação que se dá no aprendizado escolar da escrita, “na direção das práticas discursivas de grupos letrados”. Segundo ela, o aprendizado escolarizado da escrita se caracterizaria, portanto, não apenas pela marca de conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também por se constituir como um “processo de perda e de luta social”. Nesse sentido, esse processo de aculturação é visto pela autora como envolvido numa dimensão de poder. Ao considerar a relação do adulto com esse processo, ela afirma:

Aprender a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadoras de se falar desses textos –, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo. (KLEIMAN, 2001, p. 271)

Em relação a esse excerto, nós faríamos uma pequena alteração e diríamos que “aprender a ler e escrever não equivale **apenas** a aprender uma técnica”, porque entendemos que esse aprendizado diz respeito tanto à técnica quanto diz respeito às outras questões elencadas pela autora. Kleiman entende que há questões culturais muito complexas envolvidas no ensino da escrita, como em qualquer outro processo educacional. Ressaltamos que, da sua perspectiva, a cultura não é neutra, é política, ela entende que os processos culturais envolvem relações sociais de gênero, de classes, enfim, questões de poder. Ainda conforme a autora, essas questões interferem no aprendizado, gerando conflito e, muitas vezes, evasão dos alunos, especialmente dos adultos; evasão que, algumas vezes, tem sido atribuída à falta de motivação dos

³⁷ Relatamos, no capítulo 3, aspectos da relação pesquisador-aprendiz no desenvolvimento do primeiro módulo do processo de letramento objeto de nossa reflexão.

educandos. Segundo Kleiman, a motivação não é o problema dos adultos. No entendimento da autora, as pesquisas têm mostrado que o adulto que volta a estudar é sempre motivado e tem expectativas quanto às decorrências do estudo, especialmente do aprendizado da escrita e da leitura, para a sua vida, entre as quais estão tanto expectativas mais simples, relacionadas à solução de problemas diários resultantes da falta de domínio da leitura e da escrita, quanto expectativas maiores relacionadas à promoção no trabalho e à melhoria das condições de vida, até mesmo expectativas idealistas ligadas à autoafirmação, por exemplo. Assim, o que teria relevância para a evasão seriam as complexas questões sociais, a percepção pelos adultos de que as expectativas (principalmente as idealistas) não se realizam e o próprio processo de aculturação que se dá durante o aprendizado da escrita, envolvendo conflito e perda. Como vimos, a questão da relação entre conflito e resistência se apresenta, nas pesquisas de Street, Ribeiro e Kleiman, como pertinente para se pensar o letramento de adultos.

Kleiman reconhece que a escola não pode fazer muito no que diz respeito à transformação das questões sociais, mas reconhece também que, no âmbito de sua esfera de ação, a escola pode provocar uma transformação que é, ao mesmo tempo, “subjéctiva e social”, qual seja, a atribuição ao sujeito de uma identidade institucional de aluno. Essa atribuição se dá tanto no plano macro, das cerimônias institucionais, como outorga de diplomas, por exemplo, quanto nas atividades cotidianas de interação entre aluno e professor. Nessas atividades de interação, conforme a autora observou em suas pesquisas, podem ser tanto reproduzidas quanto subvertidas as relações de desigualdade social. Não basta, portanto, ter acesso à escola, é necessário ao educando ser reconhecido nesse ambiente, e também se reconhecer, como participante efetivo da instituição e das interações nela estabelecidas.

Trazendo as reflexões anteriores sobre educação de adultos para o âmbito do letramento não formal de que trata a nossa pesquisa, consideramos que a atividade de escrita da sua história de vida pela Maria se configura como uma vivência significativa de produção de um texto também significativo. Ambos, atividade e texto, cumprem funções sociais e psicológicas reais e mobilizam dimensões cognitivas e afetivas do sujeito. Existe, por parte do sujeito, conforme já foi esclarecido no início deste texto, o desejo da escrita. Antes mesmo desse processo de letramento se iniciar, ou sequer ser

proposto, o exercício da escrita já fazia parte da vida desse sujeito, ainda que com menos frequência: antes da proposta do letramento, com uma função de desabafo; depois de a proposta ter sido feita, com o objetivo de deixar um legado para as filhas, para que elas pudessem, ao conhecer a história da mãe, “evitar alguns sofrimentos desnecessários”, conforme nos disse; e, ao longo do processo, ao perceber que era difícil ler o que havia escrito, com o objetivo de aprender a escrever “melhor”, mais claramente, para ser bem compreendida. O próprio gênero autobiografia, a partir de cuja escrita e reescritas se processa o letramento do sujeito desta pesquisa, cumpre uma função afetiva e significativa e nos permite fazer perguntas bastante relevantes acerca da possibilidade de um desenraizamento nefasto na vida da Maria. Uma dessas perguntas está relacionada ao papel desempenhado na prevenção desse desenraizamento, pelo acionamento da memória autobiográfica³⁸, por parte do sujeito, na construção da sua história de vida.

Além disso, todo o processo se dá numa relação de interação em que há escuta atenta, discussão sobre a vida, sobre o texto que se vai construindo e o movimento de seus sentidos possíveis. Assim, mesmo que fora do âmbito institucional escolar, a própria interação estabelecida nesse processo de letramento e as práticas letradas que o constituem, instauram e legitimam as funções sociais de educador e educando, criando pertinência para a interação e configurando as identidades dos participantes nesse processo.

Podemos, então, dizer que, durante o desenvolvimento do primeiro módulo, temos considerado que esse processo de letramento se apresenta como uma experiência formadora e socialmente significativa, com condições de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e o desenvolvimento da escrita autoral que se iniciou com a primeira versão da história de vida da Maria, além de possibilitar a diversificação das práticas de letramento e, esperamos, a expansão das possibilidades de inserção social do sujeito.

³⁸ O tema da memória será abordado no item 1.2.1 deste capítulo.

1.2 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA ADOTADA: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

Neste item, discorreremos sobre alguns conceitos relevantes para o nosso trabalho. Embora alguns deles já tenham sido mencionados na introdução, item no qual esboçamos os pressupostos teóricos que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos necessário explicitar mais detalhadamente aspectos importantes dos conceitos e pressupostos assumidos aqui.

Acreditamos que não se pode pensar na relação que se estabelece, no processo de letramento, entre sujeito, escrita e identidade sem pensar na questão do sentido. Este é questão importante nesse processo, em que lidamos com a construção simultânea da narrativa escrita, do sujeito-autor, da percepção e compreensão da língua pelo sujeito e da sua identidade enquanto sujeito em processo de letramento. Também o fato de apreendermos a escrita como um modo de enunciação e de compreendermos o trabalho de escrita da primeira versão como um “acontecimento” na vida da Maria nos levou a buscar o referencial teórico da Semântica da Enunciação, proposta e desenvolvida por Guimarães e que, ao longo da trajetória acadêmica de seu formulador, assumiu outras denominações tais como, Semântica Histórica da Enunciação (GUIMARÃES, 2002) e Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2005). Assim, discorreremos sobre conceitos importantes dentro desse quadro teórico e que são relevantes para o nosso trabalho – enunciação, acontecimento e memória.

Ainda neste item, explicitamos a perspectiva pela qual apreendemos conceitos como: texto e textualização, por estarmos lidando, no primeiro módulo do processo de letramento, com a textualização da autobiografia do sujeito; referência, por considerarmos que textualizar é construir um sistema discursivo de referências; escrita de si e autobiografia, por estarmos desenvolvendo o trabalho a partir de uma prática de escrita de si e por estarmos lidando com a textualização de uma autobiografia; e, finalmente, sujeito e identidade, pois constituem questões centrais no nosso trabalho.

1.2.1 Enunciação, acontecimento e memória no quadro da Semântica da Enunciação

A Semântica da Enunciação estabelece um diálogo com a Análise do Discurso de linha francesa, desenvolvida no Brasil principalmente por Eni Orlandi, e coloca a questão da significação e do sentido numa relação com a enunciação, o discurso, a história, a memória e o acontecimento. Constitui-se como um quadro teórico que se vincula ao que Guimarães chama de teorias materialistas, que estudam o funcionamento simbólico da língua na sua historicidade.

Na perspectiva da Semântica da Enunciação, lembramos, a linguagem é compreendida como “um fenômeno histórico que funciona segundo um conjunto de regularidades, socialmente construídas” (GUIMARÃES, 2007, p. 17). Essas regularidades, que constituem a língua, não se configuram como regras, são passíveis de transformações. As mudanças que podem ocorrer a partir dessas regularidades não são entendidas como quebra de uma regra, uma vez que as regularidades não são regras, são sistematicidades resultantes das enunciações em que a língua foi posta em funcionamento. A língua, portanto, não é entendida como um sistema fechado, mas como conjunto de regularidades, sistematizações constituídas historicamente pelas enunciações. Assim, tanto as atividades de linguagem se dão a partir das regularidades linguísticas historicamente estabelecidas quanto esse conjunto de regularidades é passível de mudanças decorrentes da própria atividade de linguagem. A mudança linguística é um aspecto da historicidade da linguagem e da língua, havendo mudanças mais ou menos perceptíveis, conforme sua ocorrência se dê por um processo de menor ou de maior duração. Há, conseqüentemente, um efeito de permanência para as mudanças que ocorrem num processo de longo prazo. Conforme Guimarães (2001), “(...) não se pode reduzir o linguístico nem ao social (antropológico) nem ao psicológico, pois a linguagem é, ao lado de integralmente linguística – num certo sentido saussuriano – também integralmente histórica.”. Ao considerar o linguístico dessa forma, Guimarães, revendo o conceito de sistema de signos de Saussure, reconhece a língua como uma materialidade resultante da historicidade da linguagem.

No que concerne à enunciação, este é um conceito que, nesse quadro teórico, diz respeito não apenas ao ato de dizer algo numa situação empírica específica, uma

situação de enunciação, mas inclui a historicidade da língua e do sentido (GUIMARÃES, 1998, p. 111). No dizer de Guimarães, a enunciação é:

(...) acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso. Ou seja, a língua funciona na medida em que um indivíduo ocupa uma posição de sujeito no discurso, e isso, por si só, põe a língua em funcionamento, por afetá-la pelo interdiscurso. A enunciação, deste modo, não diz respeito à situação. E, por ser assim afetada pelo interdiscurso, a enunciação não é homogênea, é uma dispersão que a relação com o interdiscurso produz. (GUIMARÃES, 1995, p. 65)

Para o autor (GUIMARÃES, 2005a), é no acontecimento enunciativo, o “acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso”, que se dá a relação do sujeito com a língua. O interdiscurso, conceito importante para a Semântica da Enunciação, tomado de empréstimo à Análise do Discurso, é entendido como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito, que está na base do dizível” (ORLANDI, 2007). O interdiscurso é, então, a memória discursiva, memória de sentidos que afeta a língua, uma vez que esta carrega em sua estrutura as marcas do seu passado, isto é, as marcas do funcionamento das formas linguísticas nas enunciações em que a língua funcionou (GUIMARÃES, 1996, p. 27). Como decorrência desse afetar a língua, o interdiscurso afeta também os sentidos e o sujeito. Nessa perspectiva, então, compreende-se que a significação se dá porque o dizer atual está numa relação de pertinência com os dizeres anteriores. Só é possível significar numa relação do dizer atual com os dizeres que já significaram no passado. É nesse sentido que podemos entender a afirmação de Orlandi de que é pelo fato de a história estar na língua que esta pode significar. A significação, portanto, é apreendida como fenômeno histórico, no sentido de que ela “é determinada pelas condições sociais de sua existência” (GUIMARÃES, 2002, p. 66), e essas condições estão presentes no acontecimento do dizer, ou acontecimento enunciativo.

Se, nessa perspectiva, a enunciação é considerada como acontecimento histórico de funcionamento da língua, pelo qual a significação se dá na relação que se estabelece entre os dizeres atuais e os dizeres anteriores, os sentidos são entendidos, então, como uma questão enunciativa e, conseqüentemente, histórica; a materialidade do sentido

seria constituída pela sua historicidade. Assim, temos, na Semântica da Enunciação, lugar de destaque para a questão da memória. Para Guimarães (2005, p. 5) não é possível pensar no sentido sem relacioná-lo à memória; da mesma forma, a memória, para ele, está sempre ligada ao sentido. Não se trata, porém, da memória enquanto faculdade mental pela qual um indivíduo se lembra de algo. A memória aqui é entendida como retorno do já-dito, que se estabelece como marca, presença, atualização nos novos acontecimentos enunciativos, sendo apreendido ou não pelos sujeitos. Na verdade, apenas parte dessa memória é acessível ao sujeito, uma vez que, conforme afirma Orlandi (2007, p. 31), as palavras dizem mesmo aquilo que o sujeito desconhece, pois, não sendo propriedade particular, no nosso dizer, as palavras significam também dizeres anteriores. Assim, mesmo a literatura, que é a arte de um sujeito pela palavra e que, por isso, tem as marcas de uma singularidade, se dá num horizonte de possibilidades do dizer, que se ancora no interdiscurso, que por sua vez se configura no escopo da história. Estar fora desse horizonte de possibilidades seria estar fora do sentido.

Na perspectiva da Semântica da Enunciação, a memória se apresenta no acontecimento enunciativo em dois planos (DIAS, 2002): no plano simbólico, discursivo, em que o dizer atual estabelece uma relação de pertinência com discursos anteriores, recortados do interdiscurso; no plano da organicidade, que é o plano das regularidades linguísticas, das formas de dizer (incluindo aqui as regularidades que caracterizam os gêneros textuais), que no acontecimento se apresentam como memoráveis de enunciações anteriores (GUIMARÃES, 2005a).

Os sentidos, porém, não são constituídos apenas pela memória do dizer, mas também pelo presente do acontecimento. Eles são apreendidos como “efeitos” da memória e do presente do acontecimento. É nesse sentido que Guimarães afirma que a historicidade de que se fala nessa perspectiva teórica não tem relação com a diacronia, é algo da própria ordem do acontecimento enunciativo, o acontecimento histórico de aparecimento do enunciado. O acontecimento enunciativo apresenta, na sua própria configuração, o passado, o presente e, a partir da relação desse presente com o passado, uma projeção para o futuro. Todos esses tempos constituem o acontecimento enunciativo no entender de Guimarães, e é por isso que não se trata do passado, do presente e do futuro cronológicos; o acontecimento instala uma temporalidade própria.

Assim, diferentemente de Benveniste (1966³⁹; 1974 (Apud. Guimarães, 2005, p. 12)), Guimarães considera que não é o sujeito a origem do tempo na linguagem, essa origem se dá no próprio acontecimento. Explicitando como entende a temporalidade do acontecimento, Guimarães afirma que:

A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como latência de futuro. É nesta medida que o acontecimento é diferença na sua própria ordem: o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação. (GUIMARÃES, 2005, p. 12)

É no e pelo acontecimento que o sentido se produz, na relação que, no acontecimento, se estabelece entre o dizer atual e o memorável que o acontecimento recorta (GUIMARÃES, 2005), isto é, os dizeres anteriores nos quais o dizer atual se ancora para significar. Nessa relação, pelo trabalho linguístico dos sujeitos, produzem-se deslocamentos que instauram novas discursividades, novos sentidos que se inscrevem na história, criando o que Guimarães denomina ‘latência de futuro’, que se configura como novas possibilidades de ancoragem para dizeres futuros significarem. É assim que compreendemos o movimento dos sentidos pelo funcionamento das línguas. Nessa perspectiva, portanto, não é possível pensarmos o acontecimento enunciativo como irrepitível, uma vez que nele está presente uma memória de enunciações passadas, que se manifesta pelas regularidades linguísticas e pela presença de já-ditos na atualidade dos dizeres. Nisso também Guimarães difere de Benveniste (1991), que postulava a irrepitibilidade da enunciação. Desse ponto de vista, então, existe uma alteridade constitutiva do sentido. Este, portanto, não é transparente, isto é, não é evidente e inequívoco. “Ao lidar com os sentidos, temos que lidar com a opacidade”⁴⁰. A opacidade é entendida aqui como a densidade histórica da língua e dos discursos, que provoca resistência. Não basta, portanto, querer dizer algo, escolher as palavras adequadas e, então, dizer, exatamente aquilo que se quer, como se os sentidos pré-

³⁹ A edição consultada é de 1991.

⁴⁰ Fala do Prof. Dr. Luiz Francisco Dias, em reunião do Grupo de Estudos da Enunciação, FALE/UFMG, 2009.

existissem à formulação do dizer e a língua fosse um instrumento que pudéssemos dominar inteiramente e de fora. Nessa perspectiva, os sentidos são efeito do dizer na atualidade, mas numa relação com outros dizeres, passados e presentes.

É essa a perspectiva enunciativa adotada por nós para verificar como se dá a relação do sujeito com a escrita no processo de letramento em curso. Entendemos que a relação do sujeito com a escrita e com os efeitos de sentido resultantes da elaboração da autobiografia é uma questão enunciativa e, portanto histórica. Consideramos que os eventos de letramento de que se constitui o processo de letramento em questão, e também todo o processo em si, são acontecimentos históricos de linguagem, são enunciações, portanto, nas quais a interseção de um presente do acontecimento e de uma memória do dizer cria sentidos e produz diferença na vida do sujeito.

É importante esclarecer que, em nosso trabalho, consideramos dois tipos de memória: uma memória autobiográfica, definida por Gauer (2008, p. 507) como “recordação de eventos pessoais vividos no passado”, no caso em estudo acionada pela escrita de si; e a memória do dizer, conforme já definido aqui. Com base em tudo o que dissemos acerca das noções de enunciação, memória e atualidade do dizer, segundo a perspectiva adotada, concebemos que a relação entre a memória autobiográfica e a memória do dizer se dá na medida em que a memória autobiográfica se constitui nos recortes possíveis da memória do dizer, no escopo do dizível historicamente configurado. Nesse sentido, entendemos que a memória autobiográfica é também construção, resultado de elaboração discursiva e não simplesmente uma evocação do passado tal qual ele se deu. É por isso que a escrita autobiográfica possibilita a resignificação do vivido, e, conseqüentemente, cria novas possibilidades para o futuro.

1.2.2 Texto, textualização e textualidade

Faz-se necessário explicar como entendemos três conceitos de relevância para a nossa pesquisa: texto, textualização e textualidade. Tais conceitos são pertinentes para nós tanto no que diz respeito ao caráter pedagógico do nosso trabalho quanto no que diz respeito à nossa reflexão sobre as relações entre o processo de letramento e a construção

da identidade do sujeito na medida em que ele textualiza a sua autobiografia e vai tomando consciência da língua e de si mesmo.

Numa perspectiva enunciativa, podemos dizer que o texto se apresenta nos modos de enunciação oral ou escrito e é entendido como processo. É essa percepção de texto como processo que temos ao refletir sobre a autobiografia em construção na modalidade escrita.

Passamos a esclarecer como são compreendidos texto, textualização e textualidade nessa perspectiva enunciativa, fundamentada em conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, desenvolvida com base nos trabalhos de Pêcheux.

No quadro dessa Análise do Discurso, texto é entendido como uma unidade que se constitui a partir de um recorte do interdiscurso por uma posição enunciativa, gerando, no acontecimento, por uma formulação (ORLANDI, 2008, p. 9), a ilusão de unidade e finitude e um efeito de fechamento e completude. Assim, Orlandi entende que o texto não só materializa como também lineariza o discurso, que é heterogêneo, múltiplo e fragmentado.

Para a autora, o conceito de “formulação” é importante para se pensar o texto: a formulação seria o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula e dá contorno material ao seu dizer, constituindo a textualidade e instaurando o texto pela construção de uma orientação discursiva, na medida em que, no acontecimento, determinados sentidos são postos em evidência enquanto outros são apagados. A formulação seria, portanto, a “textualização da memória”, a “realização de um possível”. Esse conceito de formulação coincide, neste trabalho, com o que entendemos por textualização.

A textualidade, já mencionada na relação com os conceitos de texto e textualização, é compreendida por nós como o efeito de unidade e finitude que caracteriza o texto como resultado da formulação. O texto se apresenta como tal quando apresenta esse efeito de fechamento resultante da orientação discursiva nele realizada. Nesse sentido, estamos de acordo com Dias (2001, p. 196), para quem “construir um texto envolve, dentre outras coisas, produzir uma direção para o enunciável, orientar o enunciável para uma unidade”.

Para Guimarães (1995, p. 65), a operação enunciativa fundamental para a textualidade é “construir como unidade o que é disperso; produzir a ilusão de um presente sem memória”. Essa operação se daria por dois funcionamentos próprios da textualidade, a coesão e a consistência:

A coesão diz respeito às relações que reenviam a interpretação de uma forma a outra, numa sequência do texto. A consistência diz respeito às relações que reenviam a interpretação de uma forma ao acontecimento enunciativo. (GUIMARÃES, 1995, p. 65)

A coesão e a consistência são procedimentos do presente do acontecimento. São procedimentos postos em funcionamento como marca da presença de uma posição de autor. São, então, processos que suturam as distâncias, as diferentes posições próprias dos recortes interdiscursivos de um texto. E nesta medida, a textualidade é um contraponto ao interdiscurso.” (Guimarães, idem, p. 67)

Em vez do termo ‘coerência’, Guimarães emprega “consistência”, pois considera que, ao tomar a noção de coerência, pelo seu percurso de sentido no quadro da Linguística Textual, estaríamos “considerando que um texto se organiza por expressar adequadamente as relações próprias da mente (cognitivo), independentemente de qualquer historicidade” (GUIMARÃES, 1995, p. 65-66). O termo ‘consistência’, por outro lado, instaurado no quadro da Semântica do Acontecimento, inclui a dimensão histórica do sentido na constituição da textualidade, na medida em que diz respeito à relação de uma forma linguística com o acontecimento enunciativo no trabalho de interpretação.

Esses dois funcionamentos, então, na visão do autor, criam o efeito de unidade do texto, a textualidade. Diz-se efeito de unidade, pois o texto, apesar da ilusão de unidade, seria constituído por uma dispersão de discursos. Na visão de Guimarães, é por isso que o texto está aberto à interpretação. É nesse sentido, que ele seria um “projeto” de unidade⁴¹, resultante de um projeto de autoria e de identidade do sujeito.

Esses conceitos ganham pertinência para a reflexão sobre a escrita e as reescritas da autobiografia. Se a rememoração dos acontecimentos da vida não se dá em sua totalidade nem de forma linear, seguindo a cronologia do vivido, pois as lembranças são fragmentos, ao reescrever a autobiografia, foi preciso que a Maria fizesse um esforço

⁴¹ Esta definição foi formulada pelo orientador, Prof. Dr. Luiz Francisco Dias, numa reunião de orientação em maio de 2012.

para organizar esses fragmentos e construir um percurso, um fluxo, para eles. A memória autobiográfica que se desenvolve pela escrita, conforme já mencionamos anteriormente, é, assim, evocação e construção e, como tal, está marcada na textualidade.

1.2.3 Referência

Na tradição dos estudos da linguagem, especialmente no que diz respeito ao estudo da significação, sempre esteve em pauta o pensar sobre a relação entre a linguagem e o mundo, este considerado como uma instância exterior e preexistente àquela.

Numa perspectiva da enunciação, porém, a concepção da relação existente entre a linguagem e o mundo se altera, e a referência, “anteriormente vista como a relação entre a língua e uma entidade exterior a ela, o referente, pré-existente ao discurso, passa a ser considerada uma relação que se constrói no discurso” (SANT’ANA, R.M.T., & DIAS, L.F., 2009).

Os referentes, nesta perspectiva, são considerados “objetos do discurso”, conforme a explicação de Mondada:

(...) os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação. (MONDADA & DUBOIS In. CAVALCANTE et al 2003, p. 17)

Com essa mudança de foco, a autora propõe o termo “referenciação”, para tratar da construção das referências e dos sentidos, da elaboração dos “objetos de discurso”. Dentro das chamadas Teorias do Texto, a referenciação é entendida ora como um dos mecanismos de textualização ora como um processo mais amplo de constituição dos referentes, que se pode realizar por diversos mecanismos de textualização, responsáveis pela coesão textual. KOCH & MARCUSCHI (2006) entendem a referenciação como

“um caso geral de operação dos elementos designadores” e referir como “uma atividade de designação realizável com a língua sem implicar uma relação especular língua-mundo”. A partir dessa perspectiva, que se configura como cognitivista, podemos dizer, com alguma simplificação, que quando pensamos no processo de construção das referências dentro de um texto, pela referenciação, estamos pensando no emprego de expressões referenciais definidas e indefinidas, nomes, pronomes, elementos dêiticos com funções textual-discursivas diversas, tais como categorizar, recategorizar, fazer remissão, dentre outras.

A nossa hipótese é de que a referenciação, como processo de construção das referências discursivas, se apresenta como lugar privilegiado para observação da construção da identidade do sujeito. Isso porque a referenciação, pensada como esse processo discursivo de construção das referências, ao nos permitir observar as pistas do delineamento do sujeito da escrita, permite-nos perguntar como se dá a entrada desse sujeito na língua escrita e no gênero autobiografia a partir do processo de letramento em curso; permite-nos também perguntar como, a partir desse evento marcante na vida desse sujeito, ele se submete à língua e, ao mesmo tempo, opera com ela para ir construindo suas “versões” do mundo, da língua, dos fatos vividos e, finalmente, de si mesmo, enfim, como vai construindo sua identidade na relação com a memória.

1.2.4 A escrita de si e o gênero autobiografia

Começamos, neste item, por explicitar o que entendemos por escrita de si, a partir de Foucault (1992⁴²), no texto “A escrita de si”, passamos rapidamente pela escrita autobiográfica e seus variados gêneros e, então, mais especificamente, falamos do gênero autobiografia.

Entendemos que todos os gêneros autobiográficos, incluindo a autobiografia, se situam em práticas de escrita de si. Embora Foucault, no texto referido, não fale explicitamente em prática, entendemos que ele está discorrendo sobre a atividade da escrita e não sobre o produto dessa atividade, estamos, portanto, nos direcionando, neste trabalho, no sentido de entender a “escrita de si” como uma prática ou um conjunto de

⁴² Primeira edição de 1983.

práticas, com funções e formas que vão se alterando ao longo do tempo em decorrência de determinações históricas. Segundo nosso entendimento, é na prática, ou numa das práticas, da escrita de si que os gêneros autobiográficos se constituem, entre os quais, a autobiografia que, embora não seja o foco do nosso estudo neste trabalho, é o gênero a ser elaborado ao longo do processo de letramento, além de um dos gêneros, o principal, pelo qual coletamos os dados.

Foucault, no texto referido, discorre acerca do que denomina “escrita de si” na tradição filosófica greco-romana e, posteriormente, nas experiências espirituais da prática espiritual cristã. A escrita de si nesses, conforme Foucault, tem formas e funções que se diferenciam nos dois períodos, mas que também se assemelham em alguns aspectos. Vejamos, então, essas semelhanças e diferenças.

Na tradição filosófica Greco-romana, a escrita de si teria se caracterizado por dois movimentos. O primeiro é um movimento de introspecção e reflexão, que caracterizava a escrita como um exercício de razão, para construção de conhecimento pela captação, através da leitura, do “já-dito” por outras pessoas. Não bastava, porém, captar informações pela leitura, era necessário, proceder a uma seleção e ao registro, por escrito, normalmente em caderno de notas. Ao selecionar e registrar fragmentos de textos lidos, o leitor realizava a transformação do conhecimento da tradição num corpo de conhecimento subjetivo. O que era considerado pelo leitor a manifestação de uma verdade do outro, o autor, torna-se, então, a partir do registro escrito, a verdade do próprio leitor que, ao registrar aquilo que outros já disseram, o faz segundo suas próprias escolhas, combinando fragmentos de diversos autores, a partir de objetivos particulares. O segundo movimento, realizado pela escrita de correspondências, apresentaria uma direção oposta à do primeiro, uma vez que, em vez do trabalho solitário de reflexão a partir das leituras, em busca do próprio crescimento intelectual e moral, o sujeito escreve suas próprias observações, reflexões, relatos do cotidiano, exames de consciência e as endereça a outro, o destinatário. Com o envio da sua correspondência a um destinatário, o autor tinha como objetivo não só se aprimorar pelo conhecimento e se dar a conhecer, mas também educar o outro pela direção dada pelas reflexões compartilhadas. Ambos os movimentos, porém, seriam marcados pelo que Foucault chama de “adestramento de si por si mesmo”; adestramento do pensamento, da razão, para a constituição de um conhecimento pessoal. Mesmo a correspondência teria

essa função, uma vez que, ao refletir sobre o mundo e sobre si mesmo e ao dar-se a conhecer, abrir-se para o outro, agindo sobre ele, o autor da correspondência também é afetado por esse movimento. Os textos resultantes da escrita de si de que trata Foucault (1983) não constituem necessariamente gêneros autobiográficos, isto é, textos cujo tema é o “eu” daquele que escreve.

Séculos depois, no início da era cristã, desenvolveu-se uma prática de registro detalhado dos próprios pensamentos e ações – agora não mais o registro dos pensamentos de outrem – com a função de dar-se a conhecer a si mesmo, como forma de vigilância contra o pecado, a serviço da vida ascética para o desenvolvimento espiritual. A escrita, então, assume um papel confessional. A escrita de si aqui é diferente daquelas da tradição grego-romana em muitos aspectos, mas há alguns componentes que permanecem, tais como a atividade da escrita como exercício de conhecimento, principalmente autoconhecimento, e o adestramento de si por si mesmo.

Nesses dois períodos mencionados, essa escrita era bastante restrita a alguns seguimentos da sociedade, o das pessoas alfabetizadas e letradas – isto é, pessoas que tinham a escrita como elemento presente na sua vida, exercendo com frequência práticas de leitura e escrita –, especialmente aquelas atuantes no campo da Filosofia ou da Religião.

Ariès (2009)⁴³, em texto introdutório ao vol. 3 da Coleção História da Vida Privada, dirigida por ele e por Duby, afirma que, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, os escritos autobiográficos, tais como diários íntimos, cartas e confissões em geral, revelam uma vontade mais ou menos consciente de isolamento para o exercício do autoconhecimento através da escrita, mesmo que não fosse para comunicar esse conhecimento aos outros. O desejo de comunicação das confidências às vezes se restringia aos filhos, na busca de permanecer na memória deles. No entender do autor, esses escritos “atestam os progressos da alfabetização e uma relação então estabelecida entre leitura, escrita e autoconhecimento” (ARIÈS, Idem, p. 15), relação que já existia desde o período clássico, conforme vimos no dizer de Foucault. Para Ariès, na passagem para a idade moderna, então, o escrito autobiográfico seria um indício de um processo de privatização, marcado por muitas mudanças, entre elas, o

⁴³ A edição original francesa é de 1986.

desenvolvimento do gosto pela solidão, e o florescimento, no início da Idade Moderna, de novas formas de sociabilidade, que vão, lentamente, valorizando o indivíduo, permitindo a ele situar sua vida num plano acima da comunidade à qual ele pertence. Não se trata mais, especificamente, da atividade da escrita como adestramento de si, embora não possamos descartar a possibilidade de ainda haver essa função da escrita de si nessa época.

Arfuch (2010, p. 15), afirma que há pouco mais de dois séculos, temos uma “obsessão por deixar impressões, rastros”, o que revelaria como característica marcante desse tempo o interesse pela singularidade e, ao mesmo tempo, uma busca de transcendência. Para a autora, na contemporaneidade, a experiência da escrita autobiográfica se generaliza e se materializa, conforme ressalta a autora numa pluralidade de gêneros discursivos e textuais já consagrados, aos quais vêm se juntar novos gêneros, produzidos no âmbito da cultura contemporânea. No primeiro grupo estariam biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências; no segundo, as formas mais recentes, tais como entrevistas, conversas, perfis, retratos, anedotários, testemunhos, histórias de vida, relatos de autoajuda, variantes do *show – talk show*, *reality show*, entre outros.

A proliferação desses gêneros do biográfico leva a autora a postular a existência, atualmente, de um “espaço biográfico”, entendido como um “espaço comum de intelecção” dessas formas variadas, um “horizonte de inteligibilidade”, e não um espaço em que se verifica apenas a soma de novos gêneros aos já estabelecidos, definidos, pois todos os gêneros mencionados se hibridizam, impossibilitando a existência de fronteiras muito bem demarcadas na atualidade.

Os estudos de Foucault, Ariès e Arfuch aqui mencionados nos mostram que há uma longa tradição de prática da escrita de si, ainda que esta apresente certas mudanças no que diz respeito às suas funções sociais e instaure novos gêneros no decorrer do tempo.

Apesar da proliferação dos novos gêneros, o fato é que os gêneros autobiográficos consagrados, entre os quais se encontra a autobiografia, ainda são pertinentes nos dias que correm, mas, embora sejam socialmente reconhecidos, não têm uma forma única, como de resto, a maior parte dos gêneros, com exceção apenas de

alguns mais fixos, menos afeitos a variações, que circulam em domínios institucionais, tais como os diversos documentos oficiais. Quanto mais gêneros autobiográficos são produzidos em diferentes esferas da atividade humana, mais difícil torna-se defini-los. Podemos dizer, porém, que, apesar das variações, da heterogeneidade dos gêneros, reconhecemos certos traços que se constituem como regularidades no funcionamento dos mesmos. Temos, assim, uma memória do que seja uma autobiografia, pelas autobiografias a que tivemos acesso. Essa memória é acionada ao escrevermos e precisa ser considerada nas ações pedagógicas de ensino de escrita.

Antes de elencarmos alguns traços que entendemos como caracterizadores da autobiografia e que foram trabalhados com a Maria, passamos a apresentar o conceito de gênero adotado neste trabalho.

Partimos da concepção de Rastier (1998), para quem gênero está associado ao conceito de *corpus*. O autor considera que os gêneros são “um modo semiótico de práticas ordinárias” e, como tal, funcionam como um princípio organizador de textos. Segundo Rastier:

Se nós reconhecemos a importância das normas de gênero, o texto em si mesmo nada mais é do que uma globalidade transitória. Todo texto é, com efeito, interpretado no âmbito de um *corpus*, e esse *corpus* é formado antes de tudo pelos textos que se situam no mesmo gênero (e, além disso, na mesma prática): uma conversação é compreendida no âmbito de uma história conversacional, um romance é entendido no âmbito de outros já lidos, etc. Resumidamente, o texto é o lugar de encontro entre o contexto e o intertexto.

Todavia, o conceito de intertexto só é operatório se nós o referimos a um *corpus*. O texto, nos estudos linguísticos, tem sido considerado uma unidade terminal. Mas, no interior de uma perspectiva mais filológica, pode-se considerar que o conjunto dos textos constituídos sob um mesmo gênero (e de uma mesma língua) constitui um legítimo *corpus*, no interior do qual é possível caracterizar e analisar um texto. (RASTIER, 1998, p.107)⁴⁴

Para Rastier, a unidade linguística fundamental é o texto, que está entre a unidade superior, o *corpus*, e as unidades inferiores, signos, frases. Para analisar um texto, fazer sentido com ele, é preciso, portanto, considerar tanto as unidades inferiores,

⁴⁴Texto original escrito em francês, traduzido para fins didáticos pelo Professor Dr. Luiz Francisco Dias. Esta nota vale para todas as citações desse texto.

que o constituem, quanto a unidade superior, que o contextualiza. Nas palavras do autor, “é preciso articular a macro-semântica que fundamenta a descrição do texto a uma intersemântica que trata das relações entre textos”, mediadas pelo gênero (RASTIER, 1998, p. 108). A identificação que se dá entre textos é caracterizadora de um gênero, e ela se dá tendo em vista a existência de regularidades nesse “modo semiótico das práticas ordinárias”.

Esta concepção de gênero se apresenta como pertinente a este trabalho, pois opera com a noção de memória no momento em que convoca o conceito de intertexto, relacionado ao conceito de *corpus*. A atribuição de sentidos a um texto, tanto pela leitura quanto pela escrita, dependem dessa memória de unidades inferiores (categorias linguísticas) e dos traços socialmente reconhecidos como aqueles que agrupam os textos em gêneros específicos, isto é das regularidades pertinentes a cada gênero. A concepção de Rastier, então, permite um diálogo com a perspectiva enunciativa da Semântica da Enunciação, cujo referencial teórico embasa nossa reflexão. Essa Semântica, lembramos, considera a historicidade da linguagem e entende “a enunciação como o acontecimento histórico de funcionamento da língua” (GUIMARÃES, 1998, p. 114). Nesse funcionamento, a língua é “movimentada pelo interdiscurso, pela memória da língua” (GUIMARÃES, 1996, p. 27), e, nesse movimento, as formas linguísticas vão se constituindo historicamente, vão se tornando o que são pela história de seu funcionamento (Ibidem). Por formas linguísticas aqui, entendemos não só os signos e as frases, mas também os enunciados e o texto, na sua configuração de gênero.

Dias (2007), em artigo no qual estabelece relação entre a configuração dos gêneros textuais e o modo de enunciação, a partir do conceito de *corpus* de Rastier, e do postulado deste autor de que “o gênero é o princípio organizador de um texto”, faz uma reflexão acerca de questões como “o que fundamenta o reconhecimento dos textos em gêneros?” e “como se dá a relação de pertinência entre o texto e o corpus?” (DIAS, 2007, p. 319). Para o autor, a primeira questão se coloca tendo em vista princípios que constituem a ordem do discurso e a segunda se coloca pela via da Semântica do Acontecimento. A resposta à primeira questão, assim, leva em conta os procedimentos de controle institucional que são da ordem do discurso, o reconhecimento dos textos em “gêneros delimitáveis” se constituiria, então, num procedimento que teria “seus fundamentos no próprio controle institucional do discurso” (DIAS, 2007, p. 320). A

resposta à segunda questão, sobre a relação de pertinência que um texto contrai com um *corpus*, leva em conta que todo texto “é afetado por uma ordem discursiva que orienta os sentidos numa direção determinada, mas produz para o sujeito a ilusão de que os sentidos não possuem direção, e que são naturais” (Idem, p. 321). Para o autor, então, na relação de pertinência do texto com o gênero, no acontecimento enunciativo, não haveria produção de sentido, mas trabalho sobre sentidos já experimentados, o que não impede, porém, que haja, no trabalho de textualização pelo sujeito, deslocamentos e rupturas. Partindo das considerações de Dias, entendemos que o que possibilita as hibridizações de que fala Arfuch são os deslocamentos e rupturas decorrentes do trabalho de textualização pelo sujeito, mas acrescentamos que esse trabalho de textualização precisa ser pensado no contexto de uma prática social historicamente constituída. No início deste item pudemos ver as mudanças relativas ao aparecimento de certos gêneros, conforme se alteravam as práticas de escrita de si, em fases diferentes da história.

Assim, no que diz respeito às possíveis rupturas na elaboração de um gênero, é preciso lembrar que há aqueles mais sujeitos aos controles institucionais e outros que, embora sujeitos também a controles dessa ordem, são mais propensos a deslocamentos. Os gêneros autobiográficos se encontram nesse segundo grupo. Por isso há tantas variações, sendo difícil estabelecer, com clareza, quais as diferenças entre, por exemplo, os gêneros autobiografia, memórias, confissão. Muitas vezes, só podemos afirmar que um texto é uma autobiografia ou uma confissão, por exemplo, se essa denominação já estiver estabelecida anteriormente pelo autor ou pelo editor. O que podemos afirmar com mais segurança é que existe um “caráter autobiográfico” que está presente nos três gêneros mencionados anteriormente e que esse caráter constitui mais uma função do que propriamente um gênero, embora seja uma função caracterizadora de certos gêneros.

No que diz respeito à autobiografia, é interessante observar que esse gênero já foi situado em campos discursivos diversos, tais como o discurso histórico, o ficcional, o religioso, o instrucional. A autobiografia tem uma função importante neste trabalho: a ação pedagógica desenvolvida nesta pesquisa parte de uma prática de escrita de si que vai, ao longo do processo, possibilitando ao texto inicial, ainda bem fragmentário, ir-se configurando como uma autobiografia, pela elaboração que o sujeito realiza. Além disso, entendemos que as reflexões aqui elaboradas, sobre letramento e

identidade, precisam levar em conta não só a prática da escrita de si como também o gênero autobiografia e suas especificidades. Consideramos, então, ser de grande relevância caracterizar o que estamos entendendo como autobiografia neste trabalho.

Uma pergunta que nos fizemos ao longo do primeiro módulo do processo de letramento foi como entendemos o gênero autobiografia; que regularidades, isto é, que características recorrentes se configuram pertinentes na relação do texto com o gênero autobiografia neste nosso tempo? É o que buscamos responder a seguir, tomando como ponto de partida as reflexões de Lejeune.

Lejeune, grande estudioso da autobiografia no âmbito dos estudos literários, em seu estudo *A autobiografia na França*, publicado na década de 70, definiu o gênero como:

(...) narrativa retrospectiva em prosa que alguém faz de sua própria existência, quando focaliza especialmente sua história individual, em particular a história de sua individualidade. (LEJEUNE, 1971, p. 14; Apud. LEJEUNE, 2008, p. 71)

Trinta anos depois, refazendo o percurso de seu método de estudo da autobiografia, ao rever o *corpus* que havia estudado e as inúmeras variantes encontradas em 2008, o autor afirma que esse conceito pode ser repensado, mas mantém a convicção de que o essencial na caracterização do gênero autobiografia é a existência do pacto autobiográfico, espécie de acordo tácito pelo qual autor e leitor assumem haver identidade entre autor, narrador e personagem central, mesmo que essa identidade seja ficcional. Para o autor, o gênero é, então, referencial. Lejeune salienta que, para além do gênero autobiografia, existe uma função autobiográfica de que se revestem outros gêneros, tais como relatos autobiográficos, diários, memórias, depoimentos, confissões.

Pensamos que é possível fazer um paralelo entre as três entidades que Lejeune considera identificadas pelo pacto autobiográfico – autor, narrador e personagem central – e aquelas consideradas na divisão do sujeito do discurso proposta por Ducrot (1987), em decorrência de sua teoria polifônica da enunciação. Ducrot divide o sujeito em: **sujeito empírico**, ser real, material, pertencente ao mundo extralinguístico; **locutor**, o eu do discurso, aquele que é apresentado como responsável pelo enunciado; e os **enunciadores**, vozes responsáveis pelos pontos de vista presentes no discurso. Ao

fazermos esse paralelo, dizemos que podemos considerar que, para a constituição de gêneros autobiográficos, precisamos, autor e leitores, estar em acordo acerca da existência de identidade entre o sujeito empírico, que escreve o texto, o locutor, que se apresenta no discurso como responsável pelos enunciados que integram a narrativa e, pelo menos, alguns enunciadores. Essa identificação está na base da definição da temática do “eu” como a temática dos gêneros autobiográficos. Assumimos com Lejeune que essa identificação é um dos elementos centrais para o reconhecimento dos gêneros autobiográficos, que desenvolvem uma temática do “eu” e têm uma função autobiográfica. Assumir isso tem consequências para a orientação da reescrita do texto da informante, no sentido de que ele deve se articular de forma a deixar explícito esse efeito de identificação.

Para orientação da produção de uma autobiografia, seria ainda necessário especificar um pouco mais o que reconhecemos como traços definidores desse gênero. Neste trabalho, apreendemos o gênero autobiografia a partir dos traços que passamos a explicitar a seguir, tomando como referência o tema, a estrutura ou constituição composicional e o estilo, conforme propostos por Bakhtin (1992) que, embora fale de gêneros discursivos e não textuais, o faz por uma abordagem sócio-histórica que consideramos compatível com a concepção que adotamos para gênero textual.

Por temática, o autor entende o objeto do sentido e a finalidade discursiva. O estilo diz respeito ao uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, tem a ver também com um “tom”, uma entonação expressiva. Conforme Bakhtin, o estilo está indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e a unidades composicionais, sendo as diferenças de estilo resultado das circunstâncias, da posição social e do relacionamento pessoal dos participantes da situação comunicativa. Já a construção composicional diz respeito a procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva.

Quanto à temática, entendemos que a autobiografia elege o “eu”, apresentando-se como uma narração da história de vida daquele que a escreve, em suas diversas fases, dando ênfase às questões subjetivas, às memórias do autor. As caracterizações de ambientes ou épocas que possam surgir ocorrem para contextualizar a história do sujeito.

Quanto à estrutura ou constituição composicional, a autobiografia se organiza como narrativa, pela qual a memória de fatos ocorridos ou a memória de sensações, pensamentos, sentimentos relacionados aos fatos, o que estamos denominando memória autobiográfica, são organizadas, linearizadas, conforme Ricoeur (2010). Essa organização não é sempre a mesma e, embora a ordem cronológica seja a mais comum, é possível organizar a autobiografia de outras maneiras, a exemplo do que propõe Pena (2004) para a organização de biografias. Jornalista, biógrafo de Adolpho Bloch, Pena, com base na Teoria do Caos e na Teoria dos Fractais, propõe o que ele denomina “a biografia sem fim”, caracterizada por uma estrutura sem preocupação cronológica, constituída de “capítulos nominais (fractais) que reflitam as múltiplas identidades do personagem (o judeu, o gráfico, o pai, o patrão, etc.)” (PENA, 2004, p. 83). Uma organização desse tipo parte do pressuposto de que as identidades são descentradas e de que não é possível apreender o real de forma totalizante. Tal organização permite iniciar a leitura por qualquer capítulo independentemente da ordem em que eles aparecem no texto. Essa poderia ser uma alternativa adotada por nós para organização da narrativa, pareceu-nos adequada ao iniciarmos o trabalho de orientação da Maria. Porém, no decorrer do trabalho, a própria concepção, pelo sujeito, de que autobiografia é a história da vida daquele que escreve, desde a infância até o momento em que a escrita se dá, e a percepção de que organizar o relato cronologicamente seria importante para o desenvolvimento, por esse sujeito, das noções de sequência e articulação das ideias, nos levou a manter a estrutura cronológica da autobiografia em construção.

Quanto ao estilo, entendemos que autobiografia apresenta maior flexibilidade, podendo apresentar-se em normas linguísticas diferentes, de prestígio ou não, apresentando mais informalidade e formas de dizer próprias do sujeito. Assim, embora tenhamos o objetivo de conduzir o sujeito no aprendizado da norma padrão e na transformação da sua autobiografia em uma narrativa em norma culta, temos essa flexibilidade em perspectiva.

Esses são, em linhas gerais, os traços que têm sido considerados na condução do processo de letramento, o que nos deu mais liberdade para, nesse processo, levar em conta as escolhas da informante.

1.2.5 SUJEITO, AUTOR E IDENTIDADE

1.2.5.1 Sujeito e autor

A “questão do sujeito” é central no campo das ciências humanas e sociais. As abordagens dessa questão, porém, são muito diversas.

No quadro teórico adotado nesta pesquisa, o sujeito não é pensado enquanto indivíduo preexistente à língua, com intenções que realiza ao utilizá-la. Isso porque, embora o sujeito tenha intenções, não são apenas as intenções que contam para a produção dos discursos, dos textos, dos sentidos, “já que as convenções constituem parte fundamental do dizer (...) o dizer tem sua história”, conforme nos lembra Orlandi (1988, p. 10-11). Assim, embora o sujeito seja fundamental para a construção dos sentidos e o conceito de “sujeito” também fundamental para as teorias enunciativo-discursivas, uma vez que elas entendem que não há discurso sem sujeito, nesse quadro há uma “des-centralização” da noção de sujeito, que decorre da compreensão de que o sujeito se constitui numa relação de assujeitamento à língua e à ideologia. Assujeitamento não exatamente à língua enquanto sistema formal, mas à língua em funcionamento na história, portanto, à língua enquanto materialidade do discurso, que por sua vez é materialidade da ideologia.

Nas palavras de Orlandi (2007b, p. 45), “o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva”. A formação discursiva é entendida como uma “região de sentidos” (ORLANDI, 2008, p. 60), que constitui determinações sobre o que pode e deve ser dito, tendo em vista uma determinada formação ideológica. Assim, conforme já dito na introdução, dessa perspectiva, o sujeito não é, de fato, a origem do seu dizer; ele diz a partir de determinadas condições sócio-históricas, sendo, ele próprio, constituído nesse dizer, uma vez que nos acontecimentos enunciativo-discursivos vai assumindo posições diversas. Então, assim como os discursos e os textos, os sujeitos também são incompletos, estão sempre se construindo nas interações com os outros, com a realidade natural e social (ORLANDI, 1988, p. 9). Interações em grande parte intermediadas pela linguagem verbal. A incompletude é, portanto, considerada constitutiva do sujeito.

A própria palavra “sujeito” já traz em si a memória desse sentido de assujeitamento; a palavra “sujeito” tem sua história. Quando falamos “sujeito” em vez de “indivíduo”, isso já demarca uma posição. Já é olhar para o indivíduo enquanto alguém que não está fora da história nem do simbólico e, portanto, está afetado, isto é, está sob o efeito da língua, do funcionamento da língua na história, e das coerções sociais próprias do lugar e do tempo nos quais o sujeito está inserido. O sujeito, portanto, está afetado por uma determinação histórica, sem que isso signifique que ele está condenado a um determinismo, como, equivocadamente, às vezes se entende. Nessa perspectiva, “assujeitamento” significa o processo de constituição do sujeito discursivo, tendo em vista determinadas condições sócio-históricas.

Por isso, para a Semântica do Acontecimento, o sujeito interessa enquanto questão enunciativa, linguística, enquanto função-sujeito, marcada por seu caráter social e histórico. Nessa perspectiva, o sujeito da enunciação também é constituído pela presença do interdiscurso no acontecimento, o que leva a se considerar que a identidade desse sujeito “não é da sua própria autoria, e nem lhe é completamente acessível.” (GUIMARÃES, 1998, p. 115). Para Guimarães (2002, p. 81), “a identidade do sujeito se configura como posições histórico-sociais ocupadas no interdiscurso. Posições que desdobram o sujeito na dispersão textual”.

Mas se a identidade do sujeito não é exatamente da sua própria autoria, nem lhe é completamente acessível, isso não significa que ele não tenha a sua participação nesse jogo. Ele também é uma das forças atuantes no jogo. No dizer de Orlandi (2007, 2008), o sujeito é ambíguo, pois tanto é “sujeito a” quanto é “sujeito de”. E, se Orlandi nos lembra que o sujeito é incompleto, ela também nos diz que ele é múltiplo e dinâmico, pois é atravessado por vários discursos, porque representa vários papéis – os vários “lugares de sujeito” – e está sempre em movimento, buscando ser inteiro, desenvolvendo um projeto totalizante de completude.

Tudo isso se representa no discurso. Neste, não são os “lugares de sujeito”, isto é, as situações empíricas, que estão presentes e que funcionam, mas as imagens, as projeções desses lugares que são representadas no discurso, segundo as normas da língua, como “posições de sujeito”, que significam no discurso. E esse significar se dá sempre na relação com as condições sócio-históricas, suas relações de força, e a

memória discursiva (ORLANDI, 2007b, p. 40). A palavra “relação” é “importante” aqui, pois ela aponta para a ambiguidade do sujeito, cujo desenvolvimento se dá na relação: com as condições sócio-históricas, com o outro, com os discursos, com a língua. E o percurso de sentido da palavra ‘relação’ inclui a noção de “dinâmica” e de “mutualidade”. Nas palavras de Orlandi:

Nessa história particular [a dos dizeres]⁴⁵, os protagonistas do discurso, pela sua inserção como parte de uma ordem social, de uma cultura, não podem ser tomados idealmente, mas sim em relação a um certo lugar que ocupam no interior dessa formação social. Por isso, são, ao mesmo tempo, protagonistas *do* discurso e protagonistas *no* discurso: produzem e estão reproduzidos naquilo que produzem.

Não se deve, pois, endurecer nenhum dos polos dessa contradição, ou seja, não penso em um sujeito absolutamente dono de si, assim como não penso que o sujeito seja completamente determinado pelo que vem de fora. O espaço da subjetividade na linguagem é tenso. (ORLANDI, 1988, p. 11)

Esse sujeito ambíguo, conforme a compreensão do nosso tempo, que se caracteriza por ser tanto “sujeito a” quanto “sujeito de” é uma “forma-sujeito” que corresponde historicamente ao sujeito do capitalismo, que é diferente do sujeito de outros momentos históricos. Ele é, ao mesmo tempo, “determinado por condições externas e autônomo (responsável pelo que diz) um sujeito com seus direitos e deveres” (ORLANDI, 2007b, p. 45).

Para a autora, o lugar em que essa ambiguidade do sujeito se apresenta mais claramente, ou se representa, é o lugar da formulação de seu texto. É pelo trabalho com a língua e o gênero, no desenvolvimento de um projeto de autoria, que essa ambiguidade se manifesta. A autoria, portanto, é uma função do sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito-autor é uma posição discursiva que se instaura pela escrita:

O momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor. Representa-se na origem do que diz com sua responsabilidade, suas necessidades. Seus sentimentos, seus desígnios, suas expectativas, sua determinação. Pois, não esqueçamos, o sujeito é determinado pela exterioridade, mas, na forma-sujeito histórica que é a do capitalismo, ele se constitui por esta ambiguidade de, ao mesmo tempo, determinar o que diz. A formulação é o lugar em que esta contradição se realiza. Ela é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula

⁴⁵ A observação entre colchetes é nossa.

manifestamente seu dizer. Dá o contorno material ao dizer instaurando o texto. (ORLANDI, 2008, p. 10)

E essa contradição se realiza porque, à medida que o sujeito-autor, no seu projeto totalizante de completar, fechar o texto, procurando controlar a dispersão dos discursos e dos sentidos, está fortemente afetado pelas coerções sociais decorrentes da sua função e pelas determinações de formações discursivas relativas a essa função; mas, ao mesmo tempo, na tentativa de cercar os sentidos e de se fazer entender, ele formula e, assim, ressignifica os sentidos, compondo uma singularidade (CARREIRA, 2001).

Podemos dizer, então, que assumimos ser o sujeito afetado pelas suas condições de existência, pela língua e pelo dizer. Assumimos que ele não tem acesso a tudo o que está em jogo na constituição da sua identidade. Mas assumimos também que o sujeito interage com tudo isso, pois ele age, reflete, rebate, debate, move-se, e nesse mover-se desenvolve alguma consciência de todo esse processo. Assim, entendemos que texto, sentidos, sujeito e identidade se constituem, simultaneamente, pela experiência (atividade) da linguagem, necessariamente num processo de interlocução.

Considerando tudo o que assumimos sobre o sujeito, pensar a identidade na relação do sujeito com a língua torna-se pertinente. Faz-se necessário, então, explicitar o conceito de identidade com o qual trabalhamos.

1.2.5.2 Identidade

Assim como sujeito é um conceito de difícil definição, também o é o conceito de identidade. Diante da dificuldade, começamos por dizer o que identidade não é para nós.

Consideremos algumas definições enumeradas no verbete “identidade” do dicionário Houaiss:

1 estado do que não muda, do que fica sempre igual < a i. das impressões digitais revelaram o assassino > 2 consciência da persistência da própria personalidade < crise de i. > < perda de i. > 3 o que faz que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) que outra < eles têm i. de pensamento > 4 conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la⁴⁶. (HOUAISS, 2007, p. 1565)

⁴⁶ Dicionário Houaiss da língua portuguesa, 2007, p. 1565.

As três primeiras definições se assemelham por recortarem no interdiscurso os sentidos de semelhança e permanência para a palavra ‘identidade’. A definição quatro apresenta uma diferença ao recortar no interdiscurso o sentido de diferença, mas mantém o sentido de permanência. Tais recortes revelam um trajeto de sentido que ressalta o caráter de definitude e de permanência de estado que historicamente esteve atrelado aos usos da palavra ‘identidade’.

Esclarecemos que não entendemos o fenômeno da identidade caracterizado basicamente pela permanência, embora consideremos os traços de sentido relacionados a semelhança e a diferença.

As acepções apresentadas no verbete do dicionário Houaiss silenciam o aspecto dinâmico e processual que marca o fenômeno da identidade, e que passa a ser percebido como evidência a partir dos estudos sociológicos e culturais acerca do que se convencionou denominar pós-modernidade.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, em entrevista a Benedetto Vecchi, denomina essa época, caracterizada por forte e rápido processo de globalização, de “modernidade líquida”, caracterizada pela transitoriedade das identidades sociais, culturais e sexuais (BAUMAN, 2005, p. 11-12). Segundo o autor, a pertinência do tema identidade se dá exatamente pela falta de contornos claros para esses aspectos, pela fragilidade do pertencimento que caracteriza nossos dias e pelo colapso do “Estado de bem-estar social”, que resulta em grande insegurança nos dias atuais. Para ele, são nessas condições, nas quais falta o sentimento de pertencer e, conseqüentemente, a sensação de insegurança cresce, que a identidade começa a ser colocada como uma questão relevante. A identidade é definida pelo autor como:

Algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 22)

Na avaliação do autor, a identidade como algo natural (Ibidem, p. 30), portanto, se desmanchou na modernidade líquida e se revelou como resultado de trabalho, de esforço para conseguir pertencer a um grupo. Esse esforço se daria num processo, ou em processos, de identificação. O uso da palavra ‘identificação’, nesse contexto, ganha eficácia, pois, se a palavra ‘identidade’ guardou por muito tempo a memória de sentidos ligados a estado, fixidez, contornos definidos, pertinentes à concepção de sujeito centrado, típica do Iluminismo, a palavra ‘identificação’ traz em sua memória de sentidos as noções de movimento, de ação, de processo, pertinentes à concepção pós-moderna de sujeito. Então, só é possível falar em identidade, dessa perspectiva, se a concebermos como configuração transitória de um processo de identificação, ou de múltiplas identificações.

Para Bauman, o movimento de identificações se dá na busca de pertencimento, mas a transitoriedade ocorre porque queremos também liberdade. Conforme suas palavras: “em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é cada vez mais malvisto” (Ibidem, p. 35). Assim, esse processo de identificação é transitório, fugaz, e múltiplo, e não só representa como afeta a nossa forma de estar no mundo e de interagir com ele e nele.

No campo dos estudos culturais, Stuart Hall é referência no estudo do tema identidade. Em livro de 1999, *A identidade cultural na pós-modernidade*, bastante conhecido no Brasil, o autor ressalta a sua compreensão de que as identidades modernas estão “descentradas, deslocadas, fragmentadas” (Hall, 1999, p. 8). Ele entende que a identidade unificada, coerente, completa é uma “fantasia” e que as identificações são muito transitórias. Segundo ele, a identidade pós-moderna é:

Formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão continuamente deslocadas. (HALL, 1999, p. 13)

São, portanto, as noções de relação, movimento e impermanência que estão presentes na concepção de identidade dos estudos sociológicos e culturais contemporâneos acerca desse momento histórico que vivemos, marcado pelo fenômeno da globalização, pela rapidez com que circulam as ideias e as informações e pela ampliação das possibilidades de contato e troca de experiências.

Também no campo dos estudos da linguagem, em especial nos estudos de Linguística Aplicada, o tema da identidade ganhou pertinência nas últimas décadas e se apresenta como categoria de análise em estudos sobre ensino de língua materna e de língua estrangeira, formação de professores, letramento, com enfoques diversos. Nesses estudos, o que é consenso, conforme Grigoletto (2006, p. 15) é “pensar as identidades num quadro de transitoriedade e fragmentação”.

Sem aprofundarmos as questões levantadas pelos estudos sociológicos e culturais, pois não é este o nosso objetivo neste trabalho, queremos recortar desses estudos essa concepção de identidade como movimento constituído por processos de identificação. Entendemos que esta concepção está em sintonia com a concepção não essencialista de sujeito que mencionamos no item anterior.

Da perspectiva que adotamos, conforme desenvolvido no item anterior, não é possível pensar na existência de um conjunto de características fechado, acabado, puro, tampouco claro, que identifique o sujeito. Assim, para nós, a identidade do sujeito se delinea na relação com os outros, especialmente pela prática da linguagem, em condições socialmente estabelecidas; é, portanto, de natureza relacional e se constrói num jogo de diferenças e semelhanças, de filiações e exclusões, de identificações, portanto. Entendemos a relação entre prática de linguagem e identidade como da ordem do inexorável. Na perspectiva adotada por nós, a identidade está sempre em construção, em constante movimento (ORLANDI, 1990, p. 460) e, em grande parte, “(...) se constrói na língua e através dela” (RAJAGOPALAN In. SIGNORINI, 1998, p.41), nos processos de interação verbal sócio-historicamente determinados em que se dá a constituição de sentidos.

2 METODOLOGIA PARA CONDUÇÃO DO PROCESSO DE LETRAMENTO, FORMAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Ser interlocutor de uma história de vida em projeto de formação é participar de uma cosmogênese. É ser confrontado ao nascimento de um universo pessoal projetado socialmente pela expressão de um sujeito. É viver em um big-bang fundador.

(Gaston Pineau)

Esta pesquisa se caracteriza por sua natureza qualitativa e se apresenta como um estudo de caso do primeiro módulo do processo de letramento do sujeito aprendiz, adotando: abordagens (auto)biográfica e etnográfica para a orientação do processo de letramento e a coleta de dados; e uma perspectiva enunciativa, com o referencial teórico da Semântica da Enunciação, para a análise desses dados.

Passamos a explicar: como entendemos a abordagem (auto)biográfica e o estudo de caso numa abordagem etnográfica; quais são os procedimentos metodológicos para a formação do *corpus*.

2.1 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

O método de investigação das Ciências Humanas que conhecemos hoje como abordagem (auto)biográfica teve suas bases epistemológicas propostas no final do séc. XIX, na Alemanha, por Wilhelm Dilthey, e a utilização das histórias de vida tiveram origem com a Escola de Chicago, nas primeiras décadas do séc. XX, conforme nos esclarece Lani-Bayle (2008, p. 298-299).

Souza e Passeggi (2008, p. 13) e Passeggi e Souza (2008, p. 9) informam que, nos últimos trinta anos, depois de passar por descontinuidades ao longo da primeira metade do séc. XX, a pesquisa (auto)biográfica firmou-se como uma área de conhecimento reconhecidamente “das mais promissoras nas ciências Humanas e Sociais”. Segundo

eles, as pesquisas nessa área se apresentam como campo interdisciplinar de interesse para pesquisadores que “se voltam para a criança, o jovem e o adulto e os seus processos de aprendizagem, de formação e/ou de inserção social e profissional”. Afirmam que a abordagem (auto)biográfica é caracterizada pela diversidade de perspectivas teóricas, metodológicas e disciplinares e que se apresenta em três grandes vertentes, ou orientações: método de investigação; prática de formação; e procedimento de acompanhamento.

Como método de investigação, a abordagem (auto)biográfica tem sido utilizada em diversas áreas das Ciências Humanas, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia, a Psicologia, para a abordagem de seus objetos de estudo. Podemos citar também a História, no campo das investigações da História Oral, e seu interesse pelos relatos de indivíduos ou de grupos.

Como prática de formação, especialmente na área da Educação, a abordagem (auto)biográfica tem sido adotada para ampliar os conhecimentos dos sujeitos em formação, e também para ampliar o conhecimento sobre esses sujeitos: a que eles resistem, quais são seus modos de aprender, quais são suas filiações, que significados atribuem à sua própria formação acadêmica e ao seu percurso profissional. Na vertente formativa podemos incluir a abordagem (auto)biográfica para desenvolvimento de projetos educativos específicos, principalmente os relacionados à Educação de Jovens e Adultos, à alfabetização e ao letramento. Atualmente, também a Linguística Aplicada tem utilizado a abordagem (auto)biográfica para estudo de objetos diversos, tais como letramento e formação de professores de língua estrangeira e língua materna, construção da identidade profissional de professores, letramento de jovens e adultos em processos de educação não formal, trajetória de letramento de indivíduos engajados em práticas grupais de ação social, entre outros objetos, dos quais nos informam Kleiman e Matencio (2005).

Finalmente, como procedimento de acompanhamento, essa abordagem aparece com frequência nos campos da Psicologia, da Enfermagem, da Sociologia Clínica e da Educação, quando o enfoque está centrado nas especificidades do acompanhamento de um projeto de biografização. Com o conceito de acompanhamento, os estudiosos nessa vertente buscam uma imagem, e uma prática efetiva, de um clínico e/ou educador que

supervisiona, que caminha junto com o sujeito educando, ou com o sujeito que recebe cuidados (de si e do outro). Nesse acompanhar, é preciso tomar o cuidado para evitar interferências invasivas e excessivas e imposição de direcionamentos, considerando o sujeito em sua singularidade, mas apreendendo-o numa trajetória sócio-histórica, para, no dizer de Niewiadomski (2008, p. 138), “evitar a armadilha, muito frequente, de se atribuir unicamente aos indivíduos as dificuldades por eles encontradas”. O autor alerta para o fato de que, ao acompanhar, devemos evitar modelar o outro conforme nosso desejo, concedendo-lhe autonomia, mas ressalta que muitas dimensões desse acompanhar estão em jogo, levando-nos à necessidade de articular a lógica do sujeito, a das instituições administrativas, a dos discursos eruditos, a das expectativas das pessoas, “em proveito do acompanhamento proposto” (Ibidem, p.139).

Josso (1999; 2002), que tem trabalhado com as histórias de vida especialmente como método de investigação sociológica e antropológica e como prática de formação de educadores, informa-nos que a autobiografia e outros gêneros memorialísticos têm sido utilizados desde a década de setenta do séc. XX, em várias áreas das Ciências Humanas, para diferentes fins. A autora explica o interesse pelos gêneros de função autobiográfica como decorrência de uma “reabilitação” do sujeito e do ator no quadro das ciências sociais e humanas. Segundo ela:

O fascínio com relação à perspectiva biográfica parece inseparável da *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*, e essa reabilitação pode ser interpretada como um retorno estabilizador após a hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo até o fim dos anos setenta. Entre as conseqüências da valorização desses dois conceitos para pensar as pessoas, acha-se claramente evidente uma redescoberta da problemática da intencionalidade com sua tradução pragmática nas múltiplas figuras do projeto. (JOSSO, 1999, p.13)

Para Josso (2000), o sujeito é o indivíduo que, ao refletir sobre as suas vivências e ressignificá-las, transforma-as em conhecimento e em experiência. O sujeito, portanto, nessa concepção, é o sujeito da experiência. Considerando o excerto referido, podemos dizer que o sujeito para a autora é o agente que, a partir de suas reflexões, torna-se consciente de sua experiência e, assim, ao conhecer sua trajetória e suas motivações, pode projetar novas direções para o futuro. Josso não aborda explicitamente a questão das condições sociais e históricas que atuam na constituição do sujeito. Refere-se a ele,

nos textos de 1999 e 2000, como “indivíduo”, termo que implica certa conotação de unidade e independência, o que a distancia claramente da concepção de sujeito do “modelo da causalidade determinista”, criticado por ela no excerto referido. Porém, apesar da utilização do termo “indivíduo”, a autora não o concebe como uno e independente, como pode parecer. O que fica claro em seu texto de 2002, quando explica os paradigmas que norteiam sua pesquisa e sua atuação como formadora de professores: o paradigma da experiência e o paradigma do singular-plural.

Com o paradigma da experiência, a autora põe em evidência o trabalho do indivíduo na busca de desenvolvimento do seu próprio conhecimento e da sua formação. Assim, ela se afasta de uma concepção determinista das condições sócio-históricas que atuam sobre o sujeito, mas, com o paradigma do singular-plural, ela recontextualiza o sujeito, dizendo de outra forma, ela reconhece a existência de aspectos sócio-históricos na constituição do sujeito. Em texto publicado no Brasil, no livro *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*, Josso (2008, p. 40) esclarece que não concebe uma “individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencimentos e grupos diversos com os quais cada um e todos têm uma história!)”. Assim, os dois paradigmas, o da experiência e o do singular-plural, estão na base da sua metodologia de trabalho com as “histórias de vida”.

No campo da Educação, o interesse pelos gêneros memorialísticos como método de abordagem da formação do ponto de vista do sujeito aprendiz tem crescido e, segundo Josso (1999), os pesquisadores assumem dois eixos do recurso às histórias de vida. O primeiro é descrito pela autora como “a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação e, *a fortiori*, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa formação”. A dinâmica de atuação formadora pela abordagem biográfica nesse eixo compreende a linha denominada de *história de vida como projeto*. O segundo eixo é descrito como “uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos (projeto de expressão, projeto profissional, projeto de reinserção, de transformação de práticas)” e filia-se à linha denominada pela autora de ‘*histórias de vida*’ a serviço de projetos. As dinâmicas, diferentes nas duas linhas de abordagem, caracterizam-se, principalmente, pelos objetivos que se têm e pelo foco dos relatos utilizados na abordagem. No primeiro caso, o objetivo é que os sujeitos produzam, com seus relatos, conhecimentos que façam sentido para eles e, dessa forma, se instituem

como sujeitos da própria vida e de seus conhecimentos, “sujeitos” nessa perspectiva significa “agentes”, isto é, aqueles que, com alguma consciência, agem em busca de conhecimento e de organização da própria vida; os relatos, portanto, focam a totalidade da vida dos sujeitos. No segundo caso, os relatos utilizados focam aspectos da vida relacionados a um projeto específico, com o objetivo de desenvolver esse projeto.

No que diz respeito à formação de professores, muitos estudiosos, entre eles Josso (2002), consideram a abordagem biográfica privilegiada por ser, ao mesmo tempo, reflexiva e formadora – talvez formadora porque reflexiva. Em texto mais recente, o prefácio ao livro *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, ao historiar sua trajetória profissional de pesquisadora e pintora, a autora revela como entende essas duas dimensões, a da reflexão e a da formação – que ressaltam, respectivamente, aspectos da memória de um passado e da projeção de um futuro – construídas por uma metodologia que, segundo a autora, “subentende não só o paradigma do experiencial, mas, também, o paradigma do singular plural”. Assim, na compreensão de Josso, a abordagem (auto)biográfica, além de ser um suporte empírico para a reflexão compreensiva da formação de si (e nós diríamos que, também, da formação do outro, para aqueles que estão na função de acompanhar um processo de formação), tem uma dimensão prospectiva, de criação de saberes e de invenção de si, conforme ela explica:

[...] o trabalho biográfico e autobiográfico encontra-se no cruzamento de um destino sociológico, cultural e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpretar outros inconscientes ou ainda de convencer racionalmente.

É assim que em minha tese de doutorado já se encontra essa idéia de que o relato de vida é, decerto, uma ficção baseada sobre fatos reais, mas que é esse relato ficcional que permitirá, se a pessoa é capaz de assumir esse risco, a invenção de um si autêntico. Sem esquecer que a invenção de si tem necessidade não somente de um discurso sobre si mas de projetos de si. De fato, o relato de formação só é possível enquanto processo de conhecimento de um sujeito que postula e então imagina o futuro plenamente. Dito de outro modo é preciso poder imaginar ser e tornar-se, ao mesmo tempo, único porque singular e reconhecível, porque socialmente identificável. (JOSSO, 2006, p. 10)

Pelo paradigma da experiência, a autora postula que, se nem toda vivência se torna experiência e, portanto, conhecimento que gera transformações existenciais, o

trabalho da escrita de si por um sujeito engajado e a reflexão decorrente desse trabalho possibilitam transformar vivência em experiência, uma vez que trazem para o campo da consciência percepções, crenças, aprendizagens antes inconscientes. Ao ler o que escreveu, ao ouvir do outro as impressões dessa escrita, o sujeito se distancia, objetiva a sua história de vida e, com isso, toma consciência de aspectos constitutivos da sua identidade. Por isso, a escrita de si, quando escrita de autoria, isto é, engajada, trabalho de elaboração pelo sujeito, mostra-se tão evidentemente formadora e transformadora, mesmo não sendo a narração exata do que foi, comportando construção pelo sujeito que narra. Conforme explica:

Esses relatos não são, aliás, em sua forma como em suas temáticas, histórias nem inteiramente verdadeiras, nem inteiramente fictícias. Dito de outro modo, esses relatos são, paradoxalmente, inteiramente autênticos e singulares ainda que escritos segundo os padrões sócio-culturais do relato de si. (JOSSO, 2006, p. 36)

Com o paradigma do singular-plural, a autora pretende dar conta da percepção de que somos únicos, na medida em que somos agentes, traçamos um percurso e construímos um conhecimento, ambos próprios, singulares, mas, ao mesmo tempo, somos socialmente identificáveis porque pertencemos a uma sociedade, uma época, um lugar, a uma história, nos comunicamos numa determinada língua, utilizamos determinados gêneros textuais, com todas as decorrências dessa pertença. No entendimento de Josso, é no cruzamento do destino sociológico, cultural e historicamente previsível com uma memória personalizada desse destino que se revela o paradigma singular-plural que ela postula.

As pesquisas em Linguística Aplicada que usam a abordagem biográfica às quais tivemos acesso⁴⁷ trabalham, segundo nossa percepção, principalmente, embora não apenas, com as histórias de vida a serviço de projetos: projetos de letramento, de formação de professores, etc. Os relatos utilizados nessas pesquisas dizem respeito a aspectos da vida relacionados aos objetivos dos projetos.

O trabalho que desenvolvemos tanto na nossa ação pedagógica junto à informante, na condução do seu processo de letramento, quanto na reflexão sobre esse

⁴⁷ Ver KLEIMAN e MATENCIO (2005)

processo no decorrer da pesquisa apresenta, dentre outros, dois objetivos centrais para os quais chamamos atenção: verificar como o sujeito compreende o seu processo de letramento e as decorrências dele para a sua inserção social; verificar como o sujeito, ao textualizar, constitui-se como autor, relaciona-se com um outro modo de enunciação, a escrita. Além desses objetivos de pesquisa, que se constituem como objetivos do pesquisador, não podemos nos esquecer do objetivo central do sujeito aprendiz, explicitado nas explicações iniciais, e que é escrever a sua história de vida para entendê-la e deixá-la como legado para as filhas. Levando em conta tudo isso, acreditamos que a abordagem (auto)biográfica é utilizada neste trabalho tanto na perspectiva da *história de vida como projeto* – que contempla o objetivo de compreensão e de reformulação da própria vida, manifesto pelo sujeito aprendiz informante desta pesquisa – quanto da perspectiva da *história de vida a serviço de projeto*, especificamente a serviço do projeto de letramento do sujeito aprendiz.

As decorrências da utilização da abordagem (auto)biográfica sob essas duas perspectivas para a metodologia adotada para a condução do processo de letramento é que tanto trabalhamos com a autobiografia desse sujeito quanto com pequenos depoimentos sobre a sua percepção do processo de letramento em curso. Além disso, nesta pesquisa, a autobiografia não é apenas (embora o seja também) um dos vértices da triangulação para a comparação dos dados e checagem das informações, mas é o elemento central nesse processo de letramento, tanto para o projeto de autoconhecimento do sujeito, que implica o (re)conhecimento e a invenção de si, quanto para o projeto da pesquisadora de condução do processo de letramento do sujeito e reflexão sobre esse processo. Nesse sentido, podemos dizer que, a nossa pesquisa pode ser vista como pertencendo principalmente às duas primeiras vertentes da pesquisa (auto)biográfica referidas, método de investigação e prática de formação, sem deixar de lado as questões relativas ao “acompanhar”, inerentes à função, também assumida pela pesquisadora, de orientação do primeiro módulo do processo de letramento.

Cabe lembrar que, no que concerne à ação pedagógica, a abordagem (auto)biográfica tem mostrado sua eficácia na educação de jovens e adultos tanto na escola quanto fora dela, como decorrência das especificidades dessa modalidade de ensino, tendo em vista seu público alvo: o adulto tem uma história de vida, quer contá-la, compreendê-la e vê-la valorizada. É este o caso da Maria, sujeito desta pesquisa: o

desejo de contar sua vida, de compreendê-la e até de refazê-la foi e ainda é uma demanda desse sujeito, anterior ao seu desejo de letramento. Assim, a injunção para essa escrita é, inicialmente, de ordem interna e, portanto, a escrita desse sujeito é considerada por nós uma escrita de autoria, entendida conforme explicado na introdução. A abordagem (auto)biográfica assumida por nós, antes de ser uma escolha nossa, foi uma decorrência da definição do objeto e do sujeito da pesquisa, mas foi se mostrando uma abordagem interessante para pensar a questão da identidade que permeia todo processo educacional, todo aprendizado, embora nem sempre isso seja evidente.

Ressaltamos também que, com base no paradigma singular-plural proposto por Josso, consideramos que, a partir do estudo de caso desse processo singular de letramento do sujeito aprendiz, podemos fazer novas perguntas acerca do letramento de jovens e adultos, pois, ao considerarmos a singularidade do sujeito, não perdemos de vista que ele pertence a uma cultura, portanto, age a partir de um lugar sócio-histórico e está afetado pela sua língua materna e pela língua padrão que aprende, e com as quais vai construindo e reconstruindo sua história de vida, seu autoconhecimento, seu conhecimento da língua, seu conhecimento da escrita, sua identidade, sempre na relação com a história. Assim, se não é possível fazer generalizações a partir desse estudo, uma vez que se trata de um estudo de caso, é possível fazer projeções a serem verificadas em outras situações e com outros sujeitos.

2.2 O ESTUDO DE CASO DE ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Para o estudo do nosso objeto, que se coloca no espaço de confluência de domínios diversos, tais como o letramento, o gênero autobiografia, a questão da constituição do sujeito-autor, a problemática da produção dos sentidos e da construção da identidade do sujeito em processo de letramento, que está na base do cruzamento dos três primeiros domínios, o Estudo de Caso se mostrou pertinente. É importante ressaltar que se trata de um estudo de caso numa abordagem etnográfica, em virtude da natureza do nosso objeto de investigação e das questões que formulamos sobre ele.

Se o Estudo de Caso se caracteriza por eleger, para estudo detalhado, uma pessoa, uma comunidade, uma instituição, um fato, enfim, um “caso” bem delimitado,

considerado de interesse ou relevante para uma determinada área (MARTINS, 2006), o Estudo de Caso Etnográfico se distingue por apresentar algumas das características da pesquisa etnográfica e pela utilização de técnicas e de metodologia própria da etnografia. As etapas desse tipo de trabalho são: descrição detalhada dos dados; análise cuidadosa e sistemática, para identificar fatores-chave ou relações entre eles, no caso do estudo da língua, regularidades de uso, por exemplo; interpretação, para avançar na análise e buscar maior compreensão do fenômeno observado, buscar fazer sentido com esses dados⁴⁸. Há Estudos de Caso apenas descritivos, outros que apresentam descrição e análise e outros que chegam até a fase da interpretação.

Segundo André (1995), um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico quando:

ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

A autora lembra ainda que há cinco características importantes da pesquisa etnográfica, quais sejam: baseia-se no princípio de interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado; o pesquisador é o principal instrumento na coleta e na análise dos dados; há ênfase no processo, não no produto ou nos resultados; existe preocupação com os significados que as pessoas atribuem às experiências, ao mundo que as cerca e a si mesmas; envolve trabalho de campo.

Street (2010, p. 34-35) explica que, em pesquisas etnográficas, evita-se julgamento *a priori* e o que se busca é uma atitude mais investigativa, para, primeiro, verificar o que está acontecendo com o objeto da investigação, para, então, compreender como os sujeitos compreendem a si mesmos, o contexto no qual vivem, os acontecimentos de sua vida. É preciso, portanto, que o pesquisador passe a conviver na comunidade, junto aos sujeitos, da forma como eles vivem; nisso consiste o trabalho de

⁴⁸ WOLCOTT (1994) desenvolve esse tema.

campo. O autor lembra que, o tempo é um aspecto muito importante para a abordagem etnográfica, que precisa ser realizada mais lentamente, pois demanda observação e escuta atentas, descrição detalhada dos fatos ou fenômenos observados, elaboração de inferências. Segundo ele, é preciso ter cuidado para não ir muito depressa com as perguntas diretas, elas podem direcionar as respostas. A observação, para ele, é muito importante, pois dados “pequenos e circunstanciais revelam questões maiores que envolvem identidade, poder, relações sociais, significados”. (Ibidem, p. 46-47)

O nosso trabalho se caracteriza pelo estudo de caso do primeiro módulo do processo de letramento orientado por nós, portanto, não estamos apenas observando, realizamos uma observação participativa, fazemos intervenções durante o desenvolvimento desse módulo. Assim, podemos dizer que há interação não só entre pesquisador e sujeito aprendiz, mas também entre pesquisador e objeto de investigação, mas consideramos ser possível ter algum controle dessas intervenções e captar as decorrências delas para o sujeito e seu texto, porque as intervenções e as alterações que a informante faz no seu texto podem ser recuperadas pelas gravações que realizamos ao longo do processo. Quatro das cinco características de um estudo de caso elencadas por André estão presentes em nossa pesquisa, com exceção do trabalho de campo considerado da forma como a autora o considera, como imersão numa comunidade, para viver a vida como o(s) sujeito(s) pesquisado(s) vive(m). Em alguma medida, porém, podemos dizer que fizemos uma imersão na vida do sujeito, a partir de seus relatos e depoimentos, de sua história de vida, da convivência diária, ou quase, ao longo desses últimos oito anos, das longas conversas que tivemos sobre sua vida, sua forma de pensar, dos encontros para discussão dos livros que lemos para desenvolver este trabalho e para a reescrita da autobiografia e o ensino-aprendizado da língua escrita em norma padrão. Por isso, mantemos um caderno de campo em que registramos as nossas observações do que acontece em cada encontro e também as descrições das gravações. Esta é outra fonte de dados. Assim, embora não realizemos etnografia propriamente dita, podemos dizer que damos uma abordagem etnográfica para este estudo de caso.

A coleta de dados realizou-se, pela utilização do texto autobiográfico, pela solicitação de relatos autobiográficos e de depoimentos sobre o processo de escrita e reescrita do texto, pela realização de entrevistas livres, ou, mais precisamente, de consultas realizadas durante nossos encontros para o trabalho de reescrita do texto pela

informante. Procedemos ao cruzamento dos dados, denominado triangulação (COUTINHO, 2008, p. 9-10), que tem função relevante para a análise dos mesmos, podendo prevenir o chamado “efeito de legitimidade”, assim definido por Ribeiro (2005, p. 37): “(...) a inclinação do entrevistado para produzir as respostas que considera mais adequadas à situação (...)”. Assim, ao considerarmos a afirmação da Maria⁴⁹ de que, depois de ter iniciado a escrita da autobiografia, passou a ler mais e entender por que alguém precisa ter muitos livros, perguntamo-nos se esta fala não seria um caso de “efeito de legitimidade”. A resposta para esta pergunta só se alcança no cruzamento dos dados e no processo de interlocução que se instaura entre pesquisador e sujeito do letramento. Também as distorções provocadas por categorias pré-definidas pelo pesquisador nas entrevistas, por perguntas diretivas, podem vir à tona no cruzamento de dados. Levantamento e análise dos dados muitas vezes têm ocorrido simultaneamente. Além disso, a análise linguístico-discursiva dos dados e a pesquisa bibliográfica complementam os métodos de abordagem desse processo de letramento.

A reflexão sobre o papel do pesquisador tem-se realizado ao longo do trabalho e, em última análise, está filiada à reflexão mais ampla sobre o papel do pesquisador em pesquisas na perspectiva de análise qualitativa. Assumimos que esse papel está sendo desempenhado no sentido de conduzir a pesquisa de forma atenta às possibilidades de distorções que possam surgir.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram:

2.2.1 preparação de um plano inicial de ação para realização do processo de letramento, a partir de aspectos da escrita da Maria constantes da primeira versão da sua autobiografia; e atualização desse plano ao longo de todo o processo;

2.2.2 estabelecimento, junto ao sujeito, de um contrato de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, versando sobre os procedimentos da pesquisa, para que ele estivesse ciente das etapas da mesma e dos procedimentos necessários;

2.2.3 realização de entrevistas livres (ou consultas bem pontuais) com a Maria e solicitação de pequenos depoimentos, para entender as escolhas linguísticas e discursivas feitas por ela e para entender como ela vai construindo o seu conhecimento

⁴⁹ Anexo B, primeiro depoimento, p. 6 do V. de Anexos I.

sobre a língua escrita e o gênero autobiografia. É importante salientar que essas entrevistas, ou consultas foram feitas durante nossos encontros para reescrita da autobiografia;

2.2.4 gravação dos encontros, e descrição das gravações, para garantir que os comentários do sujeito acerca da língua escrita, do seu processo de letramento e dos usos que faz da língua sejam recuperados para a análise.

Embora saibamos das limitações que uma pesquisa que se apresenta como um estudo de caso coloca para as generalizações, considerávamos ao iniciarmos a pesquisa que, a partir deste estudo, poderíamos fazer novas e importantes perguntas acerca do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o exercício da escrita, em especial pelo adulto; considerávamos também que seria possível repensar questões identitárias ligadas à relação do sujeito com a escrita e com a norma padrão no processo de letramento em questão.

3 LETRAMENTO, ESCRITA DE SI E IDENTIDADE: O ESTUDO DO CASO

Para dizer, é preciso silenciar. (Eni Orlandi)

3.1 SOBRE O SUJEITO EM PROCESSO DE LETRAMENTO: ASPECTOS BIOGRÁFICOS E NÍVEL DE LETRAMENTO

Maria, o sujeito desse processo de letramento, informante da nossa pesquisa, é uma mulher de trinta e um anos, cuja oportunidade de escolarização, quando criança, se deu de forma irregular. Podemos dizer que, na época, ela concluiu apenas a primeira série do Ensino Fundamental, o que corresponde hoje ao segundo ano, tendo feito incursões na segunda e na terceira séries. Essa escolarização, porém, não se deu de forma sistemática, em decorrência das circunstâncias de sua vida.

Nasceu em família desprovida de recursos, caracterizada pela desestrutura material e emocional e marcada pela violência resultante do alcoolismo do pai e das constantes desavenças deste, primeiro com a mãe e depois com a madrasta da Maria. O pai era analfabeto; a mãe, não se sabe com certeza. Ambos não tinham qualificação profissional e atuavam num mercado de trabalho caracterizado pela informalidade e pela oferta temporária de ocupação: o pai foi pedreiro, vigilante e carvoeiro em Mariana e distritos; a mãe trabalhou como garimpeira e coletora de lenha; a madrasta trabalhou como carvoeira e doméstica.

Perdeu a mãe aos três anos de idade e, a partir de então, teve a família desmembrada, cada irmão foi morar com um parente. Passou por diversas casas – do avô paterno, de uma das tias, da madrinha, de algumas empregadoras – mas em grande parte da infância e adolescência morou com o pai e a madrasta, mudando-se muitas vezes, para acompanhá-los toda vez que perdiam um emprego e assumiam outro. Desde muito cedo precisou assumir responsabilidade com os cuidados da casa e dos irmãos menores (da segunda união do pai) e também com o trabalho, ajudando nas carvoarias,

ou na coleta ilegal de sisal⁵⁰, para fazer tapetes, pois o salário pago ao carvoeiro não era suficiente para o sustento da família. A primeira vez que foi morar numa carvoaria foi aos nove anos. Ainda aos nove, logo depois que saiu da carvoaria, começou a trabalhar como babá. Na adolescência, trabalhou como doméstica. Nas casas em que trabalhou na infância e na adolescência, muitas vezes sofreu discriminação e também violência verbal e física, além de ter, em algumas ocasiões, remuneração inferior ao salário mínimo.

As mudanças constantes, o trabalho precoce e também a concepção do pai e da madrasta de que meninas não precisavam estudar e, se estudassem, não deveriam frequentar escolas mistas, criaram todas as condições adversas ao estudo. Em depoimento sobre a sua escolaridade⁵¹, escrito em maio de 2010, a informante conta que começou a estudar aos sete anos, em Bento Rodrigues⁵², mas que assistia às aulas durante uma semana e faltava às aulas nas duas semanas seguintes. Aos nove anos, quando se mudou para uma carvoaria pela primeira vez, precisou abandonar a escola. As carvoarias⁵³ em que o pai trabalhou eram, normalmente, locais isolados, sem qualquer assistência que pudesse garantir condições mínimas de saúde e educação formal. Portanto, não era possível frequentar escolas nos períodos em que viviam nesses locais. Muitas vezes nem se podia conviver fora do círculo familiar, pois não havia vizinhos. Nesse ambiente da carvoaria, convivia quase que exclusivamente com a família: o pai, analfabeto; a madrasta, com quem tinha um relacionamento hostil; e o irmão pequeno. A convivência social restrita nessa época impossibilitava a sua participação em eventos de letramento. Depois que a família se instalou em Mariana, a informante passou um período apenas trabalhando como babá, só podendo retomar os estudos aos 12 anos.

Segundo a Maria, no início da sua escolarização, a escola era o único lugar em que “encontrava paz”. No ambiente escolar de Bento Rodrigues, ela tinha uma relação de camaradagem com as professoras, que entendiam seus problemas e a auxiliavam,

⁵⁰ Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, planta cultivada em vários países e que fornece fibra de qualidade para a produção de cordas e tapetes. Recebe também o nome de piteira-de-sisal. Na região de Mariana, é conhecida como piteira.

⁵¹ Depoimento 2 do Anexo B, p.8 do volume de anexos.

⁵² Subdistrito de Mariana. Foi importante centro de mineração do séc. XVIII.

⁵³ Estou utilizando neste trabalho a palavra “carvoaria” para nomear o lugar em que se produz carvão e a palavra “carvoeiro” para designar aquele que trabalha em carvoaria. A Maria utiliza a palavra “bateria” para designar as carvoarias.

acompanhando a realização dos deveres de casa na própria escola, um pouco antes das aulas, pois, não raramente, como castigo, era impedida pela madrasta de realizar essas tarefas. A relação com os colegas, na época, não apresentava muitos problemas; a turma era toda constituída de pessoas das camadas populares, normalmente trabalhadores da zona rural, não havia, portanto, tantas diferenças entre os modos de vida e as condições sociais dos alunos. Até o material escolar era o mesmo, pois o ganhavam da prefeitura: um lápis, um caderno e uma borracha, segundo nos informou a Maria. Não havia livros na escola. Foi nesse ambiente que ela obteve êxito, tendo sido promovida da segunda para a terceira série no meio do ano, pois estava, segundo ela, “mais adiantada” do que os outros alunos. Porém, após a promoção, começou a ter dificuldades.

Diferentemente do que acontecia em Bento Rodrigues, na escola de Mariana, Maria passou por alguns momentos difíceis com os colegas. Pelo seu depoimento, verificamos que havia relações tensas entre os alunos, pautadas pela violência e pela discriminação, em que os maiores e mais fortes dominavam os menores, exigindo o lanche, por exemplo, ameaçando e agredindo aqueles que não se submetiam. Além do contato com essa violência no ambiente escolar, em Mariana, ela começou a perceber a desigualdade social na escola e a sofrer com ela. Lembra que as colegas iam “cada dia com uma roupa diferente” e que ela “quase não tinha o que vestir”, o que era percebido pelas colegas, causando-lhe constrangimento. Na escola de Mariana, ela não conseguia realizar as tarefas escolares, pois as considerava difíceis, apresentando defasagem em relação aos outros alunos. Assim, a direção da escola a encaminhou de volta da terceira para a primeira série⁵⁴. Apesar dessas dificuldades, ela considerava, na época, que a escola de Mariana apresentava algumas vantagens em relação à de Bento Rodrigues, entre as quais, destaca a existência de livros com imagens, que a encantavam. Coursou, nessa escola, apenas dois bimestres da primeira série e, de novo, precisou parar de estudar para cuidar do irmão, em decorrência da separação do pai.

Não voltou a estudar até 2001, quando, aos dezenove anos, já casada e mãe de duas filhas, decidiu dar continuidade aos estudos, frequentando uma sala de Telecurso Primeiro Grau, correspondente ao segundo segmento do ensino fundamental (da quinta

⁵⁴ Embora no depoimento de maio de 2010 a Maria diga que, quando veio para Mariana, foi matriculada na segunda série, em sua “Ficha Individual do Aluno” (1993), do Centro de Ensino Municipal Padre Avelar (CEMPA), consta que ela foi matriculada na primeira série. Assim, em Mariana, ela voltou da terceira para a primeira série.

à oitava série). Para se matricular no Telecurso, precisava comprovar a conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental, realizou, então, uma prova numa escola de Mariana que oferecia essa possibilidade.⁵⁵ Nessa prova, a informante obteve as notas: Língua Portuguesa – 96; Matemática – 68; Geografia – 86; História – 86 e Ciências (Iniciação) - 86. De posse do certificado de conclusão da quarta série, em agosto do mesmo ano, ela se matriculou no Telecurso, mas frequentou as aulas durante dois meses apenas, por não ter com quem deixar as filhas. Passou a estudar sozinha em casa, nas horas de folga, até que, no segundo semestre de 2009, voltou a frequentar o Telecurso. Dessa vez, por um ano. Entre 2001 e 2010 realizou os exames relativos ao segundo segmento do ensino fundamental e passou nas disciplinas: Língua Estrangeira Moderna – Inglês, em maio de 2005, com a nota 78; Matemática e Ciências, em novembro de 2009, obtendo, respectivamente, as notas 74 e 73; Língua Portuguesa, em maio de 2010, com a nota 92. A prova de Geografia foi realizada em julho de 2008, pelo Supletivo, e a nota obtida foi 6,0. O certificado de conclusão do segundo segmento do ensino fundamental foi expedido em 14 de junho de 2011 pelo SESI, que oferecia o programa do Telecurso. Atualmente, enquanto aguarda a possibilidade de cursar o Supletivo de segundo grau, participa deste processo de letramento fora do âmbito da escola.

Os dados aqui apresentados sobre a vida e a escolarização da informante, evidenciam as condições sociais adversas enfrentadas por ela, as quais foram desfavoráveis à sua educação formal quando criança e adolescente, e são desfavoráveis ainda hoje quando precisa trabalhar duro para se manter e educar duas filhas.

O sujeito da pesquisa, portanto, enquadra-se no perfil dos alunos de EJA, conforme vimos no item 1.1.2 deste trabalho. Apresenta histórico de violência doméstica; lida com muitos preconceitos, dentre os quais o preconceito linguístico; lida também com as dificuldades decorrentes de ter sido, pelas suas condições, excluída da escola regular, e, conseqüentemente, não ter desenvolvido as habilidades e os conhecimentos necessários à produção, em norma culta, tanto de textos orais quanto escritos, embora conheça e empregue algumas estruturas próprias da norma culta. Também não tem conhecimento de muitas das regras do sistema alfabético e ortográfico

⁵⁵ A prova foi realizada na Escola Estadual Dom Benevides, de Mariana, MG, e se baseia nas resoluções do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, nº 386/91 e nº 7718/95. Essas resoluções asseguram ao aluno maior de 14 anos a certificação da conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental caso seja aprovado na referida prova.

da língua portuguesa, embora já tenha se apropriado de aspectos desse sistema. Enfim, como resultado de suas condições de vida e de escolaridade, não concluiu satisfatoriamente a alfabetização.

Curiosamente, como podemos verificar pelos dados apresentados, as notas obtidas pela informante nas provas de Língua Portuguesa para conclusão do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Fundamental foram altas: 96 e 92, respectivamente. Se considerarmos as condições de sua escolarização, a sua escrita no início do processo de letramento, as dificuldades de leitura e escrita que ainda apresentava naquele momento e verificarmos as notas obtidas pela informante nas referidas provas, fica evidente que os parâmetros de avaliação das habilidades de leitura e escrita nas provas do Telecurso estão muito aquém das exigências da sociedade letrada.

Já explicitamos a posição de Britto (item 1.1.2) que, embora reconhecendo a importância das pesquisas amplas de avaliação do letramento e seus índices para medir o conhecimento e as capacidades da população, como o INAF, questiona os usos que se fazem desses índices. Lembramos que, segundo o autor, é preciso contextualizar esse letramento, reconhecer que ele é desigual no interior da sociedade, e levar em conta não apenas as habilidades de escrita da população, mas “os modos pelos quais os sujeitos e os grupos sociais se inserem nas esferas públicas (sic) se localizam nos espaços culturais e participam (ou não) dos benefícios do avanço tecnológico e econômico” (BRITTO, 2004, p. 61-62). Posição com a qual concordamos no item referido anteriormente. Consideramos também que, ao avaliarmos o letramento, precisamos levar em conta a perspectiva dos sujeitos em processo de aprendizagem, para compreender as decorrências desse processo nas suas vidas. Por outro lado, pensamos que também é necessário questionar o descompasso que há entre as propostas compensatórias para a educação de jovens e adultos e as exigências da nossa sociedade letrada, mesmo sabendo que há questões muito mais complexas (sociais, econômicas, políticas, identitárias, por exemplo) envolvidas nos processos educacionais em geral.

Sabemos que o letramento, tanto o escolar quanto o não formal, conforme o compreendemos neste trabalho, por si só não garante a mudança das condições sociais dos educandos. Sabemos também que o aprendizado não depende apenas dos métodos de ensino e dos programas dos cursos, mas consideramos que as concepções que

embasam muitos dos programas de letramento de adultos e, em decorrência dessas concepções, a forma como o processo se dá podem contribuir para a permanência da discriminação desses sujeitos em sociedades letradas.

Assim, ao mesmo tempo em que, da perspectiva dos alunos, as propostas compensatórias de educação de adultos são importantes, por representarem alguma oportunidade de aprendizado e promoção, da perspectiva da sociedade letrada, proporcionam pouco resultado. Dessa forma, embora sustentadas no discurso de inclusão, algumas ações oficiais para a educação de adultos geram desconfiança e preconceito, o que resulta, muitas vezes, em exclusão. Nessa dinâmica, evidencia-se o paradoxo de alguns programas oficiais de letramento de adultos: proporcionam uma oportunidade de escolarização aos jovens e adultos que, por suas condições sociais, foram alijados da escola regular; mas, ainda pelas condições sociais desses alunos e pelos objetivos, formato, e qualidade dos cursos oferecidos, não proporcionam um resultado satisfatório no que diz respeito ao letramento valorizado e esperado pela sociedade letrada. Portanto, mesmo com a oportunidade de cursar um programa de Supletivo, esses jovens e adultos permanecem restritos no seu direito ao dizer e na sua participação em diversas esferas da sociedade. Para exemplificar, podemos dizer que a Maria está orgulhosa das notas que tirou nas provas, mas revela⁵⁶ estar ciente de que há preconceito contra quem cursa Supletivo e Telecurso, pois ela própria já experienciou esse preconceito, observado, por exemplo, na forma como as pessoas reagem quando ela dizia que estava fazendo o curso.

Se considerarmos toda a sua história de dificuldades no que diz respeito a sua escolarização na infância, os obstáculos que precisa enfrentar ainda hoje para dar continuidade aos estudos e, além disso, o preconceito que a afeta, decorrente da sua forma de dizer e do pouco prestígio das oportunidades de escolarização que lhe são oferecidas, é admirável que a Maria ainda persista.

Ao iniciarmos o nosso trabalho, consideramos a matriz⁵⁷ de referência para avaliação diagnóstica da alfabetização, proposta por Batista et al (2005)⁵⁸, para termos mais clareza acerca das habilidades já desenvolvidas por ela e daquelas que ainda

⁵⁶ Obtivemos esta informação na aula do dia 24/07/2012.

⁵⁷ Segundo consta no portal do MEC, a matriz foi sistematizada por Ângela Freire, coordenadora do Espaço Pedagógico Virtual.

⁵⁸ Consultada em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/fasciculo_port.pdf

precisariam ser trabalhadas. A referida matriz detalha as capacidades avaliadas, os descritores e apresenta exemplos de atividades que funcionariam como procedimentos de avaliação referentes a três domínios: aquisição do sistema de escrita; leitura; escrita e produção de textos. Como a matriz foi pensada para a avaliação diagnóstica da alfabetização de crianças, nem todas as atividades propostas são adequadas para adultos. Então, foi necessário avaliar a partir da observação da primeira versão da autobiografia, das discussões que fizemos sobre os livros lidos e dos comentários que ela fazia sobre suas experiências de leitura e escrita.

Tomando como base os conhecimentos e habilidades descritos na matriz, verificamos que a Maria, no início do processo: distinguia letras e números; conhecia o alfabeto; conhecia a direção da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo); demonstrava capacidade de ler palavras com diferentes estruturas silábicas; demonstrava ter capacidade de ler frases com estrutura sintática simples; formulava hipóteses sobre o tema de pequenos textos, com base em informações textuais. Porém, não conhecia a função dos acentos e dos sinais de pontuação; não sabia como utilizar as letras maiúsculas e minúsculas; não sabia como segmentar muitas palavras. Como decorrência, lia, mas apresentava dificuldade para compreender globalmente o texto. Com base nessas observações, podemos dizer que ela já havia sido alfabetizada, mas não havia concluído satisfatoriamente essa etapa, de forma a atender às exigências de nossa sociedade letrada. As dificuldades apresentadas por ela eram tão grandes que poderíamos avaliar o caso como de analfabetismo funcional. Passamos a exemplificar algumas dessas dificuldades.

Algumas regras básicas, ensinadas nos primeiros anos do ensino fundamental – segmentação de palavras, por exemplo – ela não conhecia tão bem, e continuou não conhecendo mesmo após ter concluído o primeiro grau pelo curso Supletivo. No início do nosso trabalho, a Maria tinha uma noção de que a escrita tem uma relação com a linguagem oral, que, de alguma forma, representa essa linguagem, mas não tinha o conhecimento de que há irregularidades nessa representação. Queremos dizer aqui que ela tinha noção de que existe correspondência entre fonemas e grafemas – na sua percepção, entre os sons da fala e as letras da escrita –, embora ela não soubesse que essa correspondência não é biunívoca. As irregularidades só começaram a ser percebidas por ela depois de termos iniciado o processo de letramento, com todas as

leituras de textos autobiográficos que fizemos e, posteriormente, com o trabalho de reescrita de seu texto. Por isso, na maior parte das vezes, durante a reescrita, ela tentava reproduzir por escrito os sons que produz oralmente. Muitas vezes a vi repetindo uma palavra em voz alta para decidir como escrevê-la.

A Maria tinha, no início do nosso trabalho, conhecimento a respeito do sistema alfabético da nossa escrita, mas não tinha⁵⁹ muito conhecimento sobre a ortografia vigente, não sabia que a escrita vai fixando as grafias e que, por isso, como afirma Cagliari (MASSINI-CAGLIARI & CAGLIARI, 1999, p. 66), perde “sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de ‘uma palavra de forma fixa’, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê”. Sabemos que o conhecimento da ortografia só se consegue ao longo do tempo. O próprio Cagliari (1999) afirma que todos temos problemas com ortografia. Para o autor, o que difere o alfabeto do analfabeto funcional é o nível de dificuldade que apresentam ao lidar com o sistema ortográfico.

Além das questões ortográficas, no início do processo de letramento, a informante da nossa pesquisa não conhecia grande parte dos recursos “exigidos” ou “disponibilizados” pela língua para a produção do texto escrito. E não estamos, aqui, fazendo referência apenas à utilização da norma culta e do registro formal. Estamos considerando as demandas estruturais da escrita decorrentes das suas condições de produção. Ela nunca havia percebido, nem tinha ouvido falar na época de sua escolarização, que, para “dizer” na escrita o que dizemos pela fala, é preciso utilizar recursos linguísticos diferentes daqueles utilizados oralmente, na busca de produzir efeitos de sentido que possam ser, pelo menos em parte, recuperados pelo leitor. Ao iniciar a escrita de sua autobiografia, a informante não conhecia grande parte desses recursos. Passamos a exemplificar as dificuldades apresentadas por ela.

O emprego das letras maiúsculas era um mistério para ela. Não sabia que é necessário empregar letra maiúscula em início de frases, por exemplo. Usava esse

⁵⁹ Quanto a esse conhecimento específico, podemos dizer que ela avançou um pouco durante o nosso trabalho no primeiro módulo, embora o nosso objetivo não fosse trabalhar ortografia. Este será o tema do segundo módulo, conforme já esclarecemos.

recurso de forma aleatória, mas, curiosamente, mais ao final do texto, ao escrever⁶⁰ sobre um episódio difícil da sua vida, registra todo o parágrafo em caixa alta:

ESTA PARTE CHAMA MEDO DA MORTE .

OUVE UM DIA QUE EU E MEU PAI O MEU IRMÃO A MINHA MADRASTA ESTAVAMOS INDO ALMOSSAR NA CASA DE DONA I⁶¹. E ERA RRARO ESTO ACONTECER ESTAVAMOS TODOS FELIZES O QUE TAMBÉM ERA RRARO O MEU PAI COM N. TUDO BÉM ERA UMA COISA DEFICEL DEMAIS ,AI EU PEDI PARA CARREGAR O MEU IRMÃO E QUANDO EU PEGUEI ELE O MEU PAI MI FALOU CUIDADO COM ELE E ELE ESTAVA MI PEDINDO PARA COLOCAR ELE NAS COSTAS E O MEU PAI GRITOU VOÇÊ VAI DEICHAR ESTE MENINO CAIR EU FALEI ESTOU TOMANDO CUIDADO PAPAI QUANDO EU COLOQUEI ELE NAS COSTAS O MEU PAI ENTROU NO MEIO DO MATO PARA FAZER CHICHI E EU E N. FICAMOS ESPERANDO O MEU PAI DERREPENTE N. BRINCANDO COM ELE NO MEU COLO OI FILIHO DA MAMAE OI FILINHO DA MAMAE E DEREPEENTE ELE SE ENCLINA PARA BRINCAR COM A MÃE DELE ELE CAI NO CHÃO DE CASCALHO EU COMESEI A CHORAR N. GRITOU PAPAI ELE J. GRITANDO E GRITANDO O MEU PAI SAIU CORRENDO DO MEIO DO MATO E PERGUNTANDO COMO FOI E N. CONTANDO QUANDO ELE VIU O BURACO NA TESTA DE J. ELE OLHOU PARA MIM E EU VIREI O BICHO PRU MATO ADENTRO E O MEU PAI CORREDO E EU CORRENDO O MEU PAI GRITAVA SE EU TI PEGAR VOU TI JOGAR NA BARRANSEIRA ABAICHO E LE GRITAVA VEM FILHA DA PUTA VEM QUE EU VOU TI JOGAR NA BARRANSEIRA PRA VOÇÊ VER COMO É BOM PRU RESTO ELE CANSOU DE CORRE E VOLTOU PRA CASA E NA QUELA EPUCA EU AGUENTAVA CORRE E MUITO MAIS EU NUNCA VI O MEU PAI CORRER TAMTO NA MINHA FOI A PRIMEIRA VEZ QUE EU VI O MEU PAI CORRER TAMTO . EU FIQUEI NO MATO ESCONDIDEA ATÉ ESCURECER DEPOIS FUI PARA A CASA DE DONA I. ERA A CASA MAIS PERTO QUE TIN HÁ

(Volume de Anexos II – p. 107-108)

Questionada acerca desse uso, Maria me respondeu que queria chamar atenção para o fato relatado, para dar ao leitor alguma noção do grande medo que ela sentiu na época. Esse foi um recurso que ela utilizou para dar ênfase à passagem. Disse-

⁶⁰ Antes de concluir a primeira versão, ela ganhou um notebook e passou a escrever no computador. A passagem a que me refiro, foi escrita mais no final, já no computador.

⁶¹ Mantive apenas as iniciais dos nomes mencionados no texto, para proteger a identidade das pessoas citadas.

me isso claramente, empregando, a palavra “destacar”⁶². Ela tinha, portanto, uma memória desse uso, e se valeu dela quando estava mais à vontade com a atividade da escrita e aproveitando a facilidade do recurso que o uso do computador oferecia.

Quanto à pontuação, embora conhecesse alguns dos sinais, ela não sabia como empregá-los, não conhecia sua função de organizar sintática e semanticamente o texto ou de produzir efeitos estilísticos, por exemplo. Em nossos encontros, muitas vezes a informante falou de sua dificuldade em utilizar os sinais de pontuação, pois, segundo ela, nunca lhe haviam ensinado a pontuar.

De fato, na primeira versão de sua autobiografia, os únicos sinais utilizados são o ponto final e algumas poucas vírgulas, que passam a ser mais utilizadas a partir da página 89 do texto, o que pode significar que, na fase final da elaboração dessa primeira versão, a informante já estava começando a ter consciência de alguns recursos próprios da escrita.

Na quarta entrevista que fizemos, no dia 20/09/2011⁶³, por exemplo, ao falar de como gostou do livro *Amanhecer* (MEYER, 2009), a informante afirma que o leu três vezes, pois não havia entendido algumas passagens e desejava muito entender toda a história. Ao responder à minha pergunta sobre o que ela não havia entendido, disse:

Quando tinha, por exemplo, aquele paragrafozinho, sabe, que aquele, a pergunta, sabe? Quando ela fala: “Sabe, Edward?” E, muitas vezes, quando você tá leno, você lê reto, entendeu? Você lê reto o negócio e vai direto, você não entende que tem que dar a paradinha, que aquele pontinho significa que você tem que dá a paradinha, que aquele pontinho significa que ela terminou aquela frase que ela tava falano com o Edward, e ela começou uma outra frase, um outro assunto. Então, eu voltei, eu tive que lê o livro todo de novo, por conta dessas coisinhas. Isso aí foi uma coisa que me fez voltar nos livros. Pra entendê, e, apesar de tê lido vários livros, mas a minha necessidade maior de entendê esse livro *Amanhecer* foi demais, incrível o meu interesse. Acho que foi o livro que eu li três vezes na minha vida... não, eu li também o da Lya Luft, aquele lá⁶⁴. Eu e M. lemos numa tarde duas vezes. Mas o *Amanhecer* é grosso, né, com um mês eu lê ele três vezes é inacreditável. Ninguém acreditô em mim, não, mas eu li mesmo, por essa luz.⁶⁵

⁶² Anexo D, Caderno de Campo, p. 57 do Volume de Anexos I.

⁶³ Quarta entrevista do Anexo C, p. 36 do volume de Anexos I.

⁶⁴ Ela se refere aqui ao livro de poemas *O lado fatal*, de Lya Luft.

⁶⁵ Entrevista nº 4, do dia 20/09/2011, pp 42-43 do volume de Anexos I.

A partir dessa fala da informante, percebemos como o desconhecimento da função do ponto final na organização sintática e semântica do texto escrito interferiu no modo de leitura e, conseqüentemente, na compreensão do texto lido. Afetou, portanto, negativamente, não só a produção da escrita, mas também a realização da leitura pelo sujeito. A dificuldade com a leitura, decorrente do desconhecimento dos sinais de pontuação já havia causado danos à informante, num episódio traumático da sua infância. Esse episódio foi mencionado na entrevista do dia 10/12/2010⁶⁶: num evento de coroação de Nossa Senhora, ela não conseguia cantar o hino no ritmo exigido pela treinadora. Na entrevista, ela diz que agora entende que não cantava direito porque não sabia que devia “fazer uma paradinha” na passagem do hino em que havia uma vírgula. Na mesma entrevista, ela nos informa também que, já adulta, ao ler o livro *O lado fatal*, de Lya Luft, juntamente com o, então, marido, ambos tiveram dificuldade para entender algumas palavras: “A gente sentado, e lia e relia, e lia e relia, e não entendia direito e voltava”.⁶⁷ Enfim, a leitura era realizada com muitas hesitações.

Outro conhecimento que não fazia parte do seu repertório é o fato de que, na escrita, é preciso criar um efeito de compartilhamento das informações com o leitor, pela constituição, no texto, de um corpo de ancoragens referenciais explícitas e não ambíguas⁶⁸, para atender ao projeto de unidade que funda um texto escrito. E, mesmo que haja uma experiência e um conhecimento compartilhados entre escritor e leitor reais, na escrita, é necessário transformar esse conhecimento ou essa experiência em tópico do discurso (LANDSMAN, 2006, p. 56), para que, pelo menos, alguns sentidos possam ser também compartilhados. Como decorrência, seu texto apresenta muitos problemas no que se refere à coesão.

No que diz respeito ao letramento, considerado tanto na sua dimensão individual quanto social, podemos dizer que a informante apresentava, no início do nosso processo, certo grau de desenvolvimento. Por fazer parte de uma sociedade grafocêntrica, a informante teve contato com alguns portadores de texto desde cedo. Poucos nos períodos em que morou em Bento Rodrigues, tais como santinhos de políticos em época de eleição, pacotes de alimentos e, principalmente, os livros

⁶⁶ Página 22 do volume de Anexos I.

⁶⁷ Terceira entrevista, p. 22 do volume de Anexos I.

⁶⁸ “Corpo de ancoragens referenciais” é uma expressão sugerida pelo Prof. Dr. Luiz Francisco Dias. Ele lembra que em determinados textos (literários, jocosos) a ambiguidade pode ser fundante na constituição da referência.

didáticos. Esses livros não podiam ser levados para casa, assim, o contato com os mesmos só se dava na escola. Quanto às práticas letradas, verificamos que, em Bento Rodrigues, elas se restringiam às práticas escolarizadas. Nas carvoarias, não havia práticas letradas, e os materiais impressos se restringiam a poucos pacotes de alimentos, pois a maior parte dos produtos consumidos era comprada a granel e vinha nos embrulhos ou sacolas de papel pardo. Quando se mudou para Mariana, essa realidade mudou um pouco e foi se desenvolvendo ao longo do tempo. Os exemplos de portadores de texto a que teve acesso aumentaram. Segundo esclarecimentos da própria informante, quando chegou a Mariana, lia “tudo que via pela frente”, placas de estabelecimentos comerciais, folhetos de publicidade, e, quando começou a trabalhar como babá, lia também pacotes de produtos, folheava revistas e toda sorte de material impresso com que se deparava. Os livros a que tinha acesso ainda eram os livros didáticos. Na adolescência, passou a se responsabilizar por cuidar sozinha de algumas crianças enquanto as mães trabalhavam, então, precisou ler bulas de remédios, bilhetes das escolas das crianças sob sua responsabilidade, bilhetes deixados por suas empregadoras, receitas culinárias, pacotes de produtos diversos, listas de compras, manuais de instrução de alguns produtos; continuava folheando revistas de variedades que encontrava nessas casas e passou a ler literatura infantil para essas crianças todas as noites. A julgar pela leitura que ela fazia no início do nosso processo, podemos dizer que, apesar de estar engajada em atividades letradas, a leitura que fazia na adolescência não era fluente.

Com o objetivo de encontrarmos um parâmetro para a classificação do seu nível de letramento no início do nosso trabalho, consideramos os três níveis propostos pelo Inaf⁶⁹, Indicador de Alfabetismo Funcional, para medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta, no que diz respeito a sua capacidade de leitura, escrita e cálculo. Inaf é um indicador criado em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro: organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE, e que tem como objetivo desenvolver e executar projetos na área de educação.

No site do Instituto Paulo Montenegro, encontramos a informação de que o conceito “alfabetismo funcional” foi proposto pela UNESCO nos anos setenta do séc.

⁶⁹ Os dados do indicador aqui apresentados foram retirados do site <http://www.ipm.org.br>

XX, em decorrência das revisões sofridas, a partir do final dos anos cinquenta, pela definição de analfabetismo. Se em 1958, conforme dados do Instituto, “a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária”, nos anos setenta, ela considera alfabetizada funcionalmente “a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”. Percebemos que a primeira definição levava em conta as habilidades individuais de leitura e escrita, enquanto o novo conceito, formado a partir da especificação (funcionalmente) do adjetivo (alfabetizado), desloca o conceito anterior para o âmbito das práticas sociais, isto é, do uso efetivo das habilidades de leitura e escrita nos contextos sociais em que os indivíduos estão inseridos. É, então, a partir desse novo conceito que o Inaf é proposto. Os níveis de alfabetismo funcional descritos pelo Indicador são:

Analfabeto: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (número de telefone, preços, etc.)

Rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio e pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando fita métrica.

Básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem (sic) e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem (sic) números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Pleno: classificadas neste nível estão todas as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais. Lêem (sic) textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculos, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Considerando os níveis propostos pelo Indicador no que diz respeito à leitura, podemos dizer que a informante da nossa pesquisa, ao iniciar o processo de letramento, estava na transição entre os níveis rudimentar e básico, pois, apesar de, na época, já ler textos de média, e até de grande, extensão e de localizar informações, fazendo pequenas inferências, ela apresentava dificuldade de compreensão em decorrência do desconhecimento dos recursos linguísticos e gráficos dos textos, conforme demonstrado pelos depoimentos acerca dos problemas que enfrentou ao ler os livros *Amanhecer* e *O lado fatal*.

No que concerne à escrita, não dispomos de parâmetros para a classificação do seu nível inicial de letramento. Embora o Inaf se proponha a classificar o nível de alfabetismo funcional da população adulta “ao classificar sua capacidade de leitura, escrita e cálculo”, conforme informação divulgada no site do Instituto Paulo Montenegro, a descrição dos níveis propostos não contempla a escrita.⁷⁰ Mas podemos dizer que o seu texto, apesar dos problemas coesivos e todos os problemas relacionados a ortografia, ao uso da pontuação, da acentuação e à marca da oralidade, apresenta passagens bem articuladas e apresenta também passagens em que há estruturas consideradas cultas convivendo lado a lado com as formas da sua língua materna, sem prestígio social. Essa presença da variedade culta em seu texto será mais detalhadamente considerada no próximo item.

Todas essas dificuldades com a escrita e a leitura causavam insegurança e constrangimento à informante. Ela sentia vergonha, como se fosse a “culpada” pela sua condição. O que podemos confirmar a partir da leitura do depoimento referido na introdução deste trabalho. Gostaríamos de chamar atenção para a fala desse sujeito, no início do processo de letramento, no que diz respeito a sua relação com o uso da língua nas interações sociais de que participava:

e eu com esta coisa agora de comesar a escrever eu axó que tenho melhorado um pouco na leitura e na escrita eu não tenho trocado tantas letras umas pelas outras eu cenpre trocava as letras s por c e c por s eu também trocava muito um acento por outro o pontinho cíceramente eu quase nunca ceí a ora que eu tenho que colocalo.

⁷⁰ Entrei em contato com o Instituto Paulo Montenegro para solicitar os parâmetros e os testes utilizados para medir os níveis de letramento no que diz respeito à escrita, mas obtive a resposta de que eles não disponibilizavam esse material.

eu sei que pra quem entende disto tudo pode parecer uma piada mais para quem foi até a terceira ferie isto não e tão bom assim.

por exemplo para mim escrever uma carta com tantos erros isto e muito dificil porque na maioria das vezes eu deixo de escrever a carta para não .aver erros ou para algem não rir.

eu acho que as vezes acontece de esta conversando com algem e a língua travar ou eu gaguejar porque eu fico pensando em como pronuncia as palavras e eu não consigo falar até que com as pessoas que eu tenho mas entimidade até que não e tão dificil assim. mais em compensação as pessoas que eu não conheisso e muito dificil. (...)

e tambem vem varias coisas que agente acaba percebendo no ar que as pessoas pasão para agente que e um pouco de discriminação e que talvez as pessoas não percebe que esta afetando agente mas acaba afetando talvez sem querer mais afeta.⁷¹

O depoimento de que faz parte esse excerto foi escrito em agosto de 2007, quando a informante ainda escrevia sua história de vida, antes de termos começado nossos encontros sistemáticos para reescrita do texto. A partir dele, percebemos como o sujeito já tinha consciência da discriminação linguística que sofria, e que ainda sofre. Além de preconceitos de classe, raça e gênero, a informante lida com o preconceito histórico contra os analfabetos ou os que apresentam baixo grau de letramento⁷². O referido depoimento também nos revela como a informante se comportava em situações consideradas de risco para sua identidade. Nele, a informante mostra como construiu a imagem de si e dos outros a partir da observação da língua em uso. Apesar de pôr em evidência a sua dificuldade de interação em determinadas situações em que ou o interlocutor não é conhecido ou é percebido como culto, o sujeito considera que está melhorando, pois não “troca” mais algumas letras que trocava antes. Curiosamente, nesse excerto, o sujeito faz as trocas que pensa não estar fazendo, o que chamou nossa atenção para a necessidade de considerarmos a sua percepção da língua e para a relevância de observarmos como ocorre a construção do conhecimento linguístico desse sujeito, procurando saber que hipóteses sobre os vários aspectos da língua ele vai construindo, em cada módulo, ao longo de todo o processo de letramento.

⁷¹ Anexo B, depoimento nº 1, escrito em agosto de 2007, p. 6 do volume de Anexos I.

⁷² Galvão e Di Pierro (2007), no livro *Preconceito contra o analfabeto*, abordam esse tema e mostram que, a partir do séc. XIX, embora o índice de analfabetismo no Brasil fosse enorme, e esse fato não impedisse a inserção dos sujeitos em várias esferas sociais, nessa época, começa a ser construído socialmente o preconceito contra o analfabeto, com a associação do analfabetismo à “rudeza de costumes” e à incapacidade e à dependência.

Ressaltamos também que o trecho anteriormente citado nos dá indícios de que, ao longo da escrita da autobiografia, antes mesmo de termos iniciado nossos encontros sistemáticos para reescrita do texto e reflexão sobre a língua escrita culta, alguma transformação se deu na imagem que esse sujeito tinha de si no que diz respeito ao seu conhecimento sobre a escrita e aos usos que faz dela, mesmo que ainda cometesse alguns dos “erros” que pensava não estar cometendo. Essa mudança na imagem que tem de si mesma e a crença em sua possibilidade de escrever um texto mais longo, como é a sua autobiografia, teve consequências para a sua atitude diante das situações sociais em que precisa utilizar a leitura e a escrita: ela passou a ler mais e a escrever com menos medo, e também com mais cuidado, tanto a sua autobiografia quanto os bilhetes que costuma escrever para seus empregadores, por exemplo. Essa observação corrobora Ribeiro (2001b) e Street (2006) no que diz respeito às atitudes dos sujeitos em relação às práticas sociais de letramento e evidencia que um processo de letramento, escolarizado ou não, diz respeito a muito mais do que apenas ao aprendizado e utilização do código escrito, diz respeito também a questões enunciativas, discursivas e identitárias.

Consideramos todo esse contexto, evidenciado pelos dados mencionados sobre o sujeito, sua condição social, sua história de vida e os significados que a leitura e a escrita vão assumindo na sua vida para orientar o primeiro módulo do seu processo de letramento.

3.2 ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NA PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO

Para ser autor, é preciso escrever, isto está de alguma forma exposto na língua.

(Eni Orlandi)

Neste item, vamos nos ocupar de aspectos da constituição do sujeito-autor na primeira versão da autobiografia que, conforme já dissemos, foi escrita sem a interferência da pesquisadora ou de qualquer outra pessoa, sendo, por isso, rico material para verificar o conhecimento que a informante tinha da língua escrita antes de começarmos nosso trabalho de reelaboração do texto. Tentaremos responder aqui às

questões: que língua foi posta em funcionamento durante a escrita da primeira versão da autobiografia? Que relação do sujeito com a língua escrita podemos vislumbrar na primeira versão da autobiografia? Como o sujeito-autor se constitui nessa primeira versão do texto?

Para responder às duas primeiras questões, verificaremos uma característica da primeira versão da autobiografia, qual seja: a presença de formas e estruturas características da variante denominada “cult”. Para responder à última questão, considerando que ela é bastante abrangente, e considerando o aspecto autorreferencial que caracteriza o gênero autobiografia, procedemos a um recorte e elegemos como fato discursivo a ser observado, nessa primeira versão do texto, a categoria enunciativa de pessoa. Há nesse texto um movimento de generalização e especificação interessante dessa categoria, que entendemos como um movimento de identificação do sujeito no acontecimento da escrita, que vai construindo a identidade do sujeito-autor.

Lembramos que assumimos com Orlandi (2008) que a autoria é uma função do sujeito e que o sujeito-autor é uma posição discursiva que se instaura pela escrita. Segundo a autora, é nessa função que, paradoxalmente, o sujeito está mais despossuído e, ao mesmo tempo, é onde ele, ao elaborar, num gesto de interpretação, se move, provocando deslocamentos.

No acontecimento da escrita da primeira versão da autobiografia do sujeito da nossa pesquisa, existe uma especificidade interessante. A Maria está, nesse primeiro momento do processo, exercendo uma prática da escrita de si para si mesma, como uma espécie de desabafo. Ela está utilizando a língua escrita de forma ainda um pouco livre, muitas vezes tomada de emoção. A sua preocupação inicial não é com a organização do texto, mas com o registro das lembranças. Ela vai escrevendo, perseguindo um fluxo da memória, mas pouco preocupada com a escrita em si, a sua preocupação é com a lembrança dos fatos decorridos, e o registro por escrito se dá como se ela estivesse contando oralmente a sua experiência de vida. Inicialmente, para ela, é como se registrasse a verdade dos fatos, exatamente como eles ocorreram, e sua busca era por registrar tudo que lembrasse, sem muita organização, sem saber ainda que não se consegue abarcar a totalidade do vivido. A sua escrita se dava, sempre que ela podia, em cadernos, folhas avulsas, pequenos pedaços de papel. Ela registrava cenas. Ainda não lia

aquilo que escrevia. A sua escrita era, nesse período em que escreveu a primeira versão, mais solta. Não é que não houvesse formulação alguma, mas o foco da atenção estava no “que contar” e não no “como contar”. A formulação se dava no registro das cenas avulsas. Apesar dessa diferença, entendemos que essa escrita era já uma escrita de autoria, pois a Maria se colocava na origem do seu dizer e estava absolutamente engajada nesse dizer.

Essa escrita mais solta, de cenas da vida, resultou num texto com várias passagens incompletas e também várias passagens que se sobrepõem, apresentando o mesmo fato, com algumas pequenas alterações. Entre os exemplos de passagens incompletas, temos:

quanto eu era criança vi a minha mãe chorar e os meus irmãos e uma vez a minha mãe foi buscar roupas gamhadas eu e os meus irmãos (Volume de Anexos II – p. 10)

ele as vezes diz para mim que eu quero que ele vire milionário mais não e isto eu so quero (Volume de Anexos II - p. 17)

Por diversos motivos, tais como ter que atender a uma filha, cuidar dos afazeres da casa, por exemplo, a Maria interrompia a escrita e depois só voltava a escrever quando se lembrava de outra cena. Por isso, algumas passagens ficavam inacabadas e outras repetiam uma cena já escrita anteriormente. É importante lembrar que este não é um sujeito proficiente no que diz respeito à prática da escrita, especialmente de uma escrita de maior envergadura como esta, da autobiografia. Além disso, precisamos nos lembrar de que esse texto foi escrito ao longo de sete anos, às vezes com um grande intervalo entre um acontecimento de escrita e outro. A formulação que vemos nessa prática apresenta algumas especificidades em relação à formulação realizada por um sujeito proficiente na prática da escrita. Não é que a formulação não exista aqui, mas ela se dá de forma diferente, talvez num grau diferente. Não havia ainda, nessa fase da escrita da primeira versão da autobiografia, a prática da leitura e reformulação do próprio texto.

O sujeito ainda não pensava nessa história como um texto, que é tanto um processo quanto uma materialidade linguística, que é um formular e, ao mesmo tempo, resultado dessa formulação, e que pode revelar marcas dessa atividade, tais como

hesitações, lacunas, repetições, explicitação de conhecimento ou desconhecimento de um tema e da norma linguística de prestígio, enfim, nada disso estava em jogo. O sujeito tinha como foco a sua história de vida, conforme ele pensava que essa história havia acontecido, a partir do que ele considerava ser as evidências das suas lembranças. Apesar disso, ele tinha como horizonte de possibilidade que sua história seria lida, e desejava isso, o que pode ser evidenciado pela interlocução que o locutor estabelece com um leitor virtual. Há várias passagens em que essa interlocução fica evidente pela evocação do outro, um possível leitor, como podemos constatar nas passagens citadas a seguir:

ja virão aquele ditado não vou a sua por favor também não vai na minha. (Volume de Anexos II – p. 2 – grifo meu)

por explo estas cartas e um desabafo. (Volume de Anexos II – p. 8 – grifo meu)

porque na verdade eu e os meus irmaus já começamos a vida com pai Brigando dentro de casa avo não gosta de pai mãe chora de tristeza eu que não mi lenbro mais as vezes eu chora imagine quantas vezes guanto eu era criança vi a minha mãe chorar (Volume de Anexos II – p. 10 – grifo meu)

e ela começou a ficar com ele imagi só uma garota de 9 anos. Perdendo a virjindade com um cara de 14 anos. (Volume de Anexos II – p. 12 – grifo meu)

guando tem férias não tem dinheiro esta vendo a tamanha difilquldade quem não tem dinheiro não pode viajar. (Volume de anexos II – p. 13 – grifo meu)

sabe em todos os meus aniversario eu penso que vai bater na minha porta e eu vou abrir e vou dar de cara com a minha família inteira na minha porta (Volume de Anexos II – p. 19 – grifo meu)

Há outros exemplos dessa natureza, em que o locutor convoca o alocutário para uma conversa, para uma tomada de posição em relação à história que está sendo contada. Nessas passagens, temos claramente a formulação exercida pelo sujeito, pela qual o sujeito-autor direciona seu discurso no sentido de conseguir adesão do leitor virtual. Essa é uma das formas pelas quais a formulação se apresenta nesse acontecimento de escrita.

Passamos a considerar a questão sobre a língua que foi posta em funcionamento nesse acontecimento enunciativo.

3.2.1 Língua materna e língua alheia

Ao lermos a primeira versão da autobiografia, observamos que, nela, convivem duas línguas; ao lado de formas próprias da norma em uso pela informante, aquela que é sua língua materna, encontramos formas próprias de variantes linguísticas consideradas cultas, que constituiriam, no plano das relações imaginárias cotidianas (GUIMARÃES, 2007), a língua alheia, cuja representação, a norma padrão, constitui, no plano das relações imaginárias institucionais, a língua nacional.

Em todo o texto, encontramos passagens que, se abstrairmos da ortografia não padronizada e da falta de pontuação, são passagens inteiras em norma culta, observando os parâmetros de concordância, colocação pronominal, uso do pronome oblíquo átono em lugar de objeto, correlação adequada de tempos e modos verbais, emprego do verbo haver em vez de ter, por exemplo. Outras se caracterizam por apresentar a ocorrência simultânea, num mesmo período, da língua materna e da língua alheia ou nacional.

Passamos a apresentar recortes em que a relação entre línguas se dá no texto:

(a)

eu também quero um bom marido para eu também ser feliz.
(Volume de Anexos II – p. 2 – grifo meu)

o meu marido não pretende ser no futuro um homem com um propósito de vida melhor. (Volume de Anexos II – p. 3)

varias vezes eu o encontrei ali gemendo de dor (Volume de Anexos II – p. 5 – grifo meu)

talvez seja por isto que eu tenha guardado esta imagem dolorosa na minha cabeça. (Volume de Anexos II – p. 10 – grifo meu)

era dividida a casa e nos ficamos com 2 comodors. (Volume de Anexos II – p. 20 – grifo meu)

eu e minha avo e o meu irmão morávamos em outro município (Volume de Anexos II – p. 22 – grifo meu)

nos achávamos que talves ela não falace para ele (Volume de Anexos II – p. 28 - grifos meus)

nesta epuca nos moravamos na carvueira (Volume de Anexos II – p. 29 – grifo meu)

depois da escola eu iria arumar a casa e ajudala no almoço (Volume de Anexos II – p. 35 – grifo meu)

quando nós chegamos lá não avia nada (Volume de Anexos II – p. 40 – grifos meus)

eu estava deslumbrada com tantas novidades brinquedos que eu nunca tinha visto na minha vida (Volume de Anexos II – p. 44 – grifo meu)

(b)

quando nós ficavamos com priguiso de fazer fubá suado nos fizia suco de limão com Bicarbonato de sódio (Volume de Anexos II – p. 23 – grifos meus)

picávamos bem piqueno e fritava (Volume de Anexos II – p. 24 – grifos meus)

ele nos trazia Biscoitos de chocolate, bombom e nos adorava (Volume de Anexos II – p. 25 – grifos meus)

vamos subir para vocês conhecer a nossa casa e vocês tomarem água porque todos nos estávamos com sede (Volume de Anexos II – p.31 – grifo meu)

neste mesmo lugar que nos morávamos nos senpre conversava e brincava na bica que ficava perto de casa mais nunca íamos imaginar que nos fundos da nossa casa iria existir logo na quele lugar no meio de um mato danado poderia ter uma sisterna. (Volume de Anexos II – p. 34 – grifos meus)

eu mi lenbro que nos nem dormia direito nos colocávamos a sapato na porta e ficávamos vigiando e um descuido que nos tivemos o meu pai e a minha madrasta colocou Bom Bom e bala para mim e para a minha irmã. (Volume de Anexos II – p. 37 – grifos meus)

Em (a), temos exemplos de períodos cuja estrutura é reconhecida como própria da variedade considerada culta. Em (b), temos a ocorrência simultânea de aspectos da norma culta e aspectos em norma considerada não culta, que é a língua materna da informante. Há muitos outros exemplos desses casos.

A nossa hipótese era de que ela foi incorporando essas formas à sua escrita a partir da intensificação da leitura, que ocorreu ao longo da realização dessa primeira versão do seu texto e ao longo do primeiro módulo do processo de letramento. Mas essa

hipótese não explica ocorrências de formas da norma culta desde a primeira página de seu texto.

Num de nossos encontros, a Maria confirmou nossa hipótese, mas acrescentou outro dado, que pode explicar em parte o emprego de aspectos da norma culta em seus textos. Segundo ela, uma das patroas que teve quando era adolescente insistia muito para que ela, Maria, falasse “corretamente”, corrigindo-a sempre que falava “errado”, em qualquer lugar ou perto de qualquer pessoa. Entendia essas intervenções no sentido de “corrigir” sua fala como um cuidado, um querer bem da patroa, a qual, de fato, ajudava-a em muitos aspectos de sua vida. Essa visão da informante acerca da preocupação da patroa não a impedia de ficar nervosa com as correções e insegura quanto à sua própria fala. Conforme seu depoimento, em uma de nossas aulas, ela nunca mais se esqueceu de como “se deve pronunciar” algumas palavras mais insistentemente cobradas por essa patroa, tais como a primeira pessoa do plural dos verbos, falássemos, por exemplo. Outras palavras muito cobradas pela empregadora eram “problema” e “fralda”. A Maria representou essa “pronúncia” na escrita já na primeira versão do seu texto. Além disso, no decorrer do letramento, as filhas da informante passaram a “corrigir” seu texto escrito, o que, para ela, gerava desconforto, pois, segundo revelou, sente-se humilhada ao ser corrigida pelas filhas.

Em vários momentos, a informante ressaltou que a maior parte de seus empregadores, a partir de sua adolescência, era constituída de professores. Em suas casas, ela teve acesso a livros e outros bens culturais, participou de vários eventos de letramento, conheceu e exercitou várias práticas de letramento. A relação estabelecida com esses empregadores e as práticas de letramento vivenciadas nesses ambientes de trabalho nos parecem ter sido decisivas para o desenvolvimento de uma atitude de interesse por esses bens culturais e práticas letradas. Em seu primeiro depoimento, escrito em agosto de 2007, ela conta que trabalhou para gente que tinha muitos livros, e, no início, ao ver as estantes repletas, ela não entendia para que tantos livros, mas, com o tempo e o processo de letramento, ela começou a valorizar esses objetos: “eu senpre axei engrasado que eu senpre me perguntava se pressizava realmente de mais livros e para que tantos livros mais hoje eu consigo entender pra que tantos livros”⁷³.

⁷³ Página 6 do volume de anexos.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito”, Resende (2008) procura compreender as relações estabelecidas entre empregadas domésticas e a cultura escrita que encontram nos ambientes de trabalho. A partir da observação dessas relações, a pesquisadora chegou à conclusão de que o contato dessas trabalhadoras com o meio letrado e com práticas de leitura e escrita em situações diferentes daquelas vivenciadas nas famílias de origem aproxima-as do mundo da escrita, transforma a atitude dessas trabalhadoras em relação às práticas letradas.

Podemos dizer que essa aproximação com o mundo da escrita foi acontecendo na vida da Maria ao longo do tempo, por causa das relações de trabalho que estabeleceu com pessoas altamente letradas e também por causa do processo de letramento no qual está engajada. Ela parece valorizar o mundo letrado, ou, pelo menos, o status que ele proporciona na nossa sociedade, e vem demonstrando isso quando fala com orgulho para as pessoas que está escrevendo sua história de vida ou quando conta que está lendo um livro e até utilizando o computador para atividades diversas. Em entrevista do dia 20/09/2011, ela revela que gosta de falar que lê: “E gosto de falá, por exemplo, que eu li”⁷⁴. O sujeito da nossa pesquisa é um sujeito pouco escolarizado com possibilidades mais restritas de participação em práticas de letramento, mas, pelas suas condições de trabalho, foi-se apropriando de um discurso próprio dos seus empregadores, o discurso de valorização da leitura pela própria leitura. Nesse discurso, independente do que se lê, a leitura é sempre “boa”. Esse discurso se apresenta na materialidade do dizer desse enunciado do sujeito pelo não preenchimento do lugar de objeto do verbo ler. Fato linguístico denominado por Dalmaschio e Dias (2011) de silêncio sintático.

Temos, então, nesse texto, duas normas constituindo a identidade do sujeito-autor, numa evidência de que o sujeito se constitui na dupla identificação com essas normas. Ele tem a memória dessas duas línguas, mas observamos que, quando o sujeito está mais envolvido emocionalmente na narrativa, em passagens em que narra episódios mais sofridos da sua vida, o emprego de formas próprias da norma culta escasseia.

⁷⁴ Anexo C, entrevista nº 4, p. 42 do volume de Anexos I.

3.2.2 Especificidade x generalização

Há um movimento de sentido recorrente no texto, que caracteriza um aspecto da constituição do sujeito-autor, é o movimento que se dá da especificidade para a generalização no funcionamento da categoria enunciativa de pessoa.

Vejam os exemplos desse movimento:

- (1) milembro vagamente como era trite quando a minha mãe morreu a alsensia do meu pai porque *você* pode ter mãe mais tem senpre um ladinho quardado para mãe e pai se exestira alsensia de um já falta algo para *a gente* e eu de sertã forma tivi a alsesiados dois e posso afirma que e como *você* vivesi pela rua afora sem ningem ti entender (Volume de Anexos II – p. 3)
- (2) eu não a conheci mais tenho vagas lenbransas eu sei que ela foi tudo isto porque *agente* sente afinal era aminha mãe e todos da minha terra dizem que ela era este exemplo de mulher (Volume de Anexos II- p. 5)
- (3) mais eu tinha que ir porque me dava falta de ar e eu não parava de inchar. nesta Hora e que *a gente* pensa porque *agente* sedi ainda a eles (Volume de Anexos II – p. 6)
- (4) hoje eu vejo como e difisil sentar e conversar com uma criança e o pior e que quando *você* senta e conversa com uma criança *você* tem que não só conversar com essacriança o que na minha opinião é muito difísil mas *você* também tem a misão de fazer ela entender que *voçê* estaconversando porque não quer batger nela o que ningem fez com migo anãocer o meu avó (Volume de Anexos II – p.13-14)
- (5) tudo e fácil principalmente quando quando estamos lendo ou ouvindo uma pessoa comtar a sua estória falando do seu sofrimento *agente* até consegue achar saídas para os problemas das pessoas mais. Guando *agente* esta vivendo a situação. Em vários capítulos desta estória eu resalto isto porque até eu mi surpriendo como eu tive saídas e não usei mas valto a dizer na Hora que esta dentro da situação *voçê* não tem cabeça para pensar nisto. (Volume de Anexos II – p. 27)

Nesses recortes temos um movimento de sentido que nos permite dizer que, pela mudança de pessoa, o sujeito-autor vai-se constituindo num processo de identificação com “as pessoas em geral” e, também, “o leitor”. Esses recortes são interessantes porque, neles, o locutor interrompe a narrativa para fazer reflexões, para justificar o

comportamento assumido pelo sujeito empírico⁷⁵ em determinados momentos da sua vida; sujeito com o qual o locutor e o sujeito-autor estão identificados na narrativa autobiográfica, pelo pacto autobiográfico, conforme Lejeune (1971, 2008).

Discursivamente, a identificação do locutor com as pessoas em geral e, conseqüentemente, com o leitor, funciona diretivamente, orientando o discurso no sentido de conseguir a adesão desse leitor. Existe, portanto, uma formulação, nessas cenas narradas pelo sujeito.

3.3 O DESENVOLVIMENTO DO PRIMEIRO MÓDULO DO PROCESSO DE LETRAMENTO

Às vezes, lembrar é resistir e, às vezes, esquecer é que é resistir.

(Eni Orlandi)

Antes de começarmos o relato sobre o desenvolvimento do nosso trabalho com a Maria, esclarecemos que, assim como aconteceu durante a escrita solitária da primeira versão da sua história, também durante o primeiro módulo do letramento, muitas mudanças ocorreram na sua vida. Ao longo desse tempo, ela deixou de trabalhar como doméstica em tempo integral, mantendo apenas algumas faxinas semanais, para trabalhar como taxista. Assim, passou a prestar serviços de transporte para os antigos empregadores, para os filhos desses empregadores e para outras pessoas que passaram a ser indicadas por aqueles. Gostou muito da sensação de liberdade que a mobilidade da nova profissão proporcionava e também de tudo o que a atividade de dirigir, conduzir, simbolizava. Os sonhos antigos de fazer faculdade de Gastronomia e abrir um restaurante arrefeceram, ela agora sonhava em dirigir caminhões e pensou que, em algum momento, renovaria sua carteira de motorista. Também durante o desenvolvimento desse módulo ela se divorciou, aproximou-se da família de origem, em especial, do pai e, depois de muito sofrimento, afastou-se um pouco dele, encontrando a medida adequada da convivência que podiam ter. Ao longo do relato, sempre que pertinente para entender o processo de letramento, essas mudanças serão evocadas.

⁷⁵ Segundo terminologia de Ducrot, 1987, explicitada no item 1.2.4 deste trabalho.

Queremos também esclarecer que, por se tratar de um processo de letramento não formal, isto é, fora do âmbito escolar, precisamos nos adequar às possibilidades do sujeito da pesquisa, assim, embora tivéssemos, inicialmente, um cronograma a seguir, com encontros semanais, não foi possível seguir o cronograma conforme planejado. Essa necessidade de adequação teve decorrências para o projeto de pesquisa inicial, levando-nos à necessidade de reformulá-lo.

Após aproximadamente cinco anos de escrita, de 2003 a 2008, tempo ao longo do qual a minha participação se dava pela escuta de cada novo episódio lembrado, ao considerar encerrada a sua história de vida, a informante tinha 129 páginas manuscritas. Digitei esse texto, mantendo as características linguísticas do original, para começarmos o nosso trabalho de reescrita no processo de letramento. Essas 129 páginas manuscritas, juntamente com algumas passagens escritas pela informante diretamente no computador entre 2008 e 2009, resultaram em 115 páginas digitadas. Em 2008, quando comprou um computador, ela continuou escrevendo esporadicamente passagens de que se lembrava, mas já no computador.

Com o trabalho da escrita, a informante passou a se interessar pela leitura e, nos anos de 2008 e 2009, leu vários livros de seu interesse e alguns indicados por mim e por terceiros⁷⁶. É importante ressaltar que, mesmo antes de começar a escrever sua história de vida, a informante já havia demonstrado algum interesse, ainda tímido, pelos impressos que via em minha casa: leu algumas revistas de variedades, alguns artigos de jornais, alguns contos e diários que eu lhe indiquei, e que estavam relacionados a temas que a interessavam, na época. O primeiro conto indicado foi *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, que trata de questões ligadas à problemática de classe social e de gênero, enfocando os direitos de homens e mulheres na sociedade escravocrata brasileira do século XIX. Ela leu o conto e me disse que o achou muito triste. Achou também difícil de entender, pois a linguagem era muito formal.

Quando passou a ter computador ligado à internet, em casa, também a partir de 2008, o volume de leituras aumentou, pois, além de ler avidamente tudo o que a interessava na própria net, passou a entrar em sites de livrarias, tais como Cultura e

⁷⁶ O Apêndice apresenta a listagem dos livros lidos por ela ao longo desse processo de letramento.

Saraiva, selecionar e comprar livros para ela e para as filhas, conforme suas condições financeiras permitiam.

Em fevereiro de 2010, iniciamos nossos encontros semanais para dar continuidade, de forma mais sistemática, ao seu processo de letramento a partir da releitura e da reescrita do seu texto, com o objetivo de transformá-lo numa autobiografia em norma culta, o que marcaria o final do processo.

Nos meses de fevereiro e março de 2010, trabalhamos na construção de um conceito de autobiografia, a partir das leituras e discussões que fazíamos de textos autobiográficos. Embora já tivesse lido textos de caráter autobiográfico, a informante nunca havia lido uma autobiografia, fazia-se necessário, então, proporcionar a ela essa leitura, não com o objetivo de fornecer-lhe modelos a seguir, mas com o objetivo de possibilitar a construção de conhecimento sobre o que é um texto socialmente reconhecido como autobiografia, isto é, nomeado como tal por autores, editores e críticos literários. A concepção de gênero como *corpus*, desenvolvida por Rastier e que adotamos neste trabalho foi determinante para a condução de atividades de leitura que propiciassem à informante constituir um conhecimento do gênero autobiografia e, conseqüentemente, uma memória sobre o gênero, a qual pudesse ser convocada nos momentos de reescrita do texto.

Começamos, portanto, pela leitura de gêneros diversos com função autobiográfica, tais como poesia confessional, relato autobiográfico, memórias, diário, cartas, biografia e, finalmente, autobiografia, mais de uma. Podemos dizer que esses textos pertenciam aos domínios discursivos literário e jornalístico, havendo um apenas do domínio escolar, a redação “Minha terra, cheiro dos ventres”.

Os textos autobiográficos lidos e discutidos com a informante não foram apresentados a ela como um modelo a seguir tal e qual. Foram lidos e discutidos para que ela pudesse ir construindo os conceitos e sua representação de diversos gêneros autobiográficos, compreendendo suas funções na sociedade, sua diversidade de forma, sua temática, enfim, para que constituísse a sua memória desses gêneros pela experiência de leitura dos mesmos. Ressaltamos que entendemos a leitura aqui como um trabalho sobre o texto, uma interpretação, e não apenas uma decodificação. A minha intenção, nessa etapa, era que a informante entendesse as diferenças entre esses gêneros,

embora todos pudessem ter uma função reconhecida como autobiográfica. Tinha a intenção também de que a informante, pela experiência de leitura de diferentes autobiografias, viesse a entender que, embora tenhamos uma “imagem” ou “ideia” sobre o que seja uma autobiografia, resultante da nossa percepção das regularidades do gênero, constituídas de traços recorrentes nas suas atualizações, sua forma não é fixa, há muitas variações.

Alguns textos foram indicados por mim, outros foram trazidos por ela, de acordo com seus interesses, ou indicados pelo professor de Língua Portuguesa do Supletivo de Primeiro Grau, que ela cursava na época. Esse trabalho durou dois meses, fevereiro e março de 2010. Tempo suficiente para que a Maria pudesse criar um repertório de informações que pudesse acessar para realizar o trabalho de reescrita de sua história de vida, transformando-a numa autobiografia socialmente reconhecida. E foi suficiente porque ela já havia começado anteriormente a leitura dos livros que discutimos nesses dois meses.

Nesse período, ao discutirmos os textos lidos, Maria comparava algumas das histórias narradas à sua própria história, comparava os sentimentos descritos nos textos aos seus próprios sentimentos, lembrava-se de outras experiências vividas e passava muito tempo falando da sua vida. No segundo mês de discussões sobre as leituras realizadas, tecia comentários acerca da organização das narrativas lidas, da adequação dos títulos, e percebia as diferenças linguísticas referentes ao grau de formalidade percebido nos textos. Passou a fazer avaliações subjetivas sobre os livros lidos. Considerou alguns deles “chatos”, os que apresentavam linguagem mais elaborada, estilo mais formal, outros, “bonitos”.

O primeiro livro discutido com ela foi *O lado fatal*⁷⁷, de Lya Luft, que ela já havia lido três anos antes, e do qual havia gostado muito, identificando-se com a tragédia pessoal da autora, relatada nos poemas. Foi atendendo a um pedido da informante que selecionei esse livro para iniciar nossas discussões. Porém, ao dar início à releitura, a informante se decepcionou, não teve o mesmo interesse de antes e sentiu até certa impaciência com o tom de lamento dos poemas. O fato causou tanto estranhamento que ela chegou a se lembrar dele na terceira entrevista que fizemos nove

⁷⁷ Este é um livro de poemas autobiográficos, escrito e publicado após a morte de Hélio Pellegrino, na época, companheiro de Lya Luft.

meses depois⁷⁸. Ela tentou entender o que aconteceu para mudar tanto a percepção do livro na segunda leitura. “Chegou à conclusão de que havia mudado; segundo sua avaliação, atualmente está mais prática, menos sentimentalista, preocupando-se mais em atingir seus objetivos profissionais, querendo ganhar dinheiro”⁷⁹. Para ela, foi revelador perceber que os sentidos não estão apenas no texto, que o leitor também participa da construção desses sentidos e que as circunstâncias da vida, os diferentes interesses, contribuem para isso.

O segundo texto discutido foi “Minha terra, cheiro dos ventres”, um relato autobiográfico de Valdeci Rodrigues, realizado como atividade de redação escolar, em 1987, quando Valdeci era um adolescente e estudava numa, então, escola-modelo de Belo Horizonte, Sítio do Pica-pau Amarelo. No texto, o adolescente relata passagens da sua vida, fala de sua percepção do mundo, de seus desejos, de sua família, numa linguagem com características bem marcantes de oralidade, muito semelhante à linguagem da Maria, portanto. Essa leitura foi importante para ela, pois descobriu que é possível escrever como ela própria escreve, com muitos “erros”, conforme sua avaliação, e ainda assim, escrever com beleza. Gostou muito, identificou-se com a história relatada, achou o texto “bonito” e, pela nossa discussão, foi possível perceber que, pela primeira vez, ela prestava atenção não apenas à história, mas também à forma de dizer, ao arranjo linguístico. Pela primeira vez ela “falou da forma de escrever, da beleza que pode haver nessa forma, e das diferenças percebidas por ela entre uma escrita ‘certa’ e uma que ela considera ‘errada’”⁸⁰. Essa leitura me permitiu retomar com ela uma conversa que tivemos anos antes sobre diversidade linguística, as modalidades linguísticas oral e escrita e estilos mais ou menos formais. A leitura desse texto e toda a discussão que suscitou prepararam-nos para o trabalho que começaríamos a fazer com o texto da informante a partir do segundo semestre de 2010. E suscitou nela, de novo, a vontade de escrever. Maria passou, então, a registrar novas lembranças e a preencher certas lacunas do texto original com os novos dados que conseguia em sua pesquisa. Ao longo desse tempo em que líamos e discutíamos, ela continuava falando de episódios da sua vida que eram evocados pelas leituras.

⁷⁸ Anexo C – Entrevistas, p. 29-30 do Volume de Anexos I.

⁷⁹ Anexo D – Caderno de Campo, p. 48 do Volume de Anexos I.

⁸⁰ Anexo D – Caderno de Campo, p. 49 do Volume de Anexos I.

O terceiro texto, segundo livro, discutido foi *Alfabetto*, de Frei Betto, denominado por ele de autobiografia escolar. A informante disse ter gostado de tudo, do formato, do tema e da linguagem. Disse que gostou da organização do livro, que ela observou ter sido feita pela divisão do texto de acordo com as etapas da vida escolar relatada. Percebeu também que nesse livro, diferentemente do que ocorre nos textos lidos anteriormente, o autor tem como foco de sua narrativa não exatamente a sua vida, mas as impressões que teve dos lugares, dos fatos e das pessoas que ele menciona.

O quarto texto discutido foi o livro *Confissões*, de Santo Agostinho. A informante disse que não gostou nem do formato nem da linguagem que, segundo ela, era “cheia de nove horas”, isto é, muito formal. Considerou o livro difícil de ser entendido, muito “chato”. Quis saber o porquê dessa linguagem. Eu tive, então, a oportunidade de falar sobre o autor, a função que ele exercia na sua sociedade, a época em que ele escreveu o livro, enfim, dei-lhe informações que pudessem ajudá-la a entender. A partir dessas informações, ela se sentiu à vontade para expressar o que havia percebido nas passagens que conseguiu ler. Disse, então, haver percebido que o autor, diferentemente de Frei Betto, fala mais da própria vida do que das impressões que tem dos fatos e das pessoas. “Observou também que, ao lado das informações sobre a própria vida, o autor parece estar conversando com Deus, parece falar para Deus e não para o leitor”⁸¹. Isso me levou a considerar que, apesar das dificuldades que ela revelou ter na leitura deste livro, as suas habilidades de leitura estavam se desenvolvendo a partir do trabalho que desenvolvíamos juntas. Ela já apresentava habilidade para perceber recursos narrativos mais elaborados. Melhorava a percepção das formas de dizer. Ao final, aproveitando a sugestão do título, confessou que não leu todo o livro, mas completou “ainda”, deixando aberta a possibilidade de vir a fazê-lo no futuro. Essa possibilidade para o futuro poderia ser resultado de um interesse real despertado pela discussão que tivemos, mas poderia ser também uma atitude em resposta ao que ela pensava ser a minha expectativa de que ela viesse a ler e que gostasse do texto. Não foi possível saber naquele momento. Essa dúvida surgiu porque, algumas vezes, durante as entrevistas que fizemos, ou até mesmo nas nossas discussões, quando eu perguntava algo, ela, antes de responder, perguntava “você espera que eu fale isso, né?”, ou fazia algumas afirmações, como se soubesse o que eu estava pensando, como “Você está

⁸¹ Anexo D – Caderno de Campo, p. 50 do Volume de Anexos I.

querendo que eu perceba tal palavra.”, ou “Você sempre espera que eu diga algo bom, né?”⁸². Além disso, inúmeras vezes, em nossas conversas, a informante afirmou que gostava muito de estudar, e associava esse “gostar de estudar” ao “gostar de aprender”, especialmente matemática, conforme sua explicação. Curiosamente, na quarta entrevista, realizada no dia 20/09/2011, a informante disse que sua irmã era a única que gostava de estudar. Afirmou também que ela própria não tinha muito interesse por ler antes do início desse processo de letramento. Antes desse processo, ela nunca havia lido um livro completo, segundo me informou. Contradição que pode indicar um “efeito de legitimidade”. Durante a discussão de *Confissões*, ao confessar que não havia lido tudo, ela me perguntou se eu estava decepcionada com ela. Era muito claro, portanto, que a minha opinião era importante para ela, pelo que eu representava na sua concepção do mundo letrado. Assim, em vários momentos ao longo desse primeiro módulo do letramento, ela tentava perceber qual era a minha expectativa antes de dizer o que estava pensando. Há a possibilidade, então, de que o “ainda” dito por ela para significar que poderá vir a ler o livro seja um caso de “efeito de legitimidade”, mencionado no item 2.2 deste trabalho: “a inclinação do entrevistado para produzir as respostas que considera mais adequadas à situação”, conforme Coutinho (2008, p. 9-10). O que não quer dizer que ela apenas procurava se adequar às minhas expectativas. Muitas vezes, ela discordava da minha opinião e se colocava com bastante veemência. A atitude da Maria nesse processo de letramento não foi, nem é, de passividade, nem apenas de adequação e reprodução. O processo se deu numa interação, com as tensões inerentes a toda relação de interlocução e as tensões específicas desse processo de letramento que dizem respeito a vários aspectos da construção da identidade do sujeito.

O quinto texto discutido foi o livro, *Vozes roubadas*: diários de guerra, de Filipovic e Challenger. O livro é uma coletânea de excertos de diários diversos, escritos em diferentes guerras. Alguns já publicados anteriormente, outros inéditos. A Maria revelou ter-se identificado muito com os dramas daquelas vidas relatadas nos diários. Quando nós começamos a discussão desse livro, ela ainda o estava lendo e contou que estava gostando muito. Identificou-se com o sofrimento relatado nos diários, gostou de saber das vidas daquelas pessoas e disse que, com ele, “apanhou amor pela leitura e que

⁸² Anexo D Caderno e Campo, p. 35 do Volume de Anexos I.

só agora era capaz de entender por que eu gostava tanto de ler”⁸³. Percebemos aqui, com esta fala, que há um processo de identificação do sujeito com a educadora, na construção da identidade de um sujeito-leitor. Nessa época, já trabalhava como taxista e, vez ou outra, ficava parada no ponto de táxi, esperando por passageiros. Esse momento era utilizado para ler e, segundo nos informou, sentia raiva quando surgia um passageiro, interrompendo a leitura. No que diz respeito à organização do livro, ela observou que este era diferente dos anteriores, pois se organizava não por temas, mas por dias. Observou também que, apesar de os excertos reunidos no livro relatarem fatos ocorridos em guerras diferentes, de épocas igualmente diferentes, têm pontos em comum, que decorrem de todos tratarem das perdas e dos sofrimentos vividos em momentos de guerra: falta de alimentos, o pão como alimento básico, destruição, medo, desamparo. Quanto ao título, ela questionava sua adequação. Para ela, o subtítulo “diários de guerra” fazia sentido, uma vez que o livro era uma coletânea de excertos de diários de guerra, mas o título “vozes roubadas” não fazia. Ela considerava que, se os diários foram escritos e até publicados, os escritores não tiveram suas vozes roubadas, não foram impedidos de escrever. Comentário que me despertou interesse, pois evidenciava que a leitora estava amadurecendo, observando detalhes dos textos, avaliando a adequação do título ao texto, embora eu não compartilhasse da sua visão neste caso. Conversamos sobre isso, eu expus minha leitura, dizendo que, de fato, nos períodos de guerra, as vozes costumam ser roubadas, uma vez que as pessoas não podem se expressar com liberdade, que há uma imposição ao silêncio nesses momentos. Disse que os diários em questão foram escritos em ambientes privados, muitas vezes como uma forma de suportar e de resistir à situação extrema, e que a publicação só se deu num outro tempo, de paz, ou num outro lugar. Ainda assim, ela manteve sua interpretação.

Enquanto preparava a leitura do último livro que discutiríamos, ela continuava a pesquisa sobre sua história e continuava escrevendo pequenas cenas. Continuávamos nos encontrando para conversar sobre as últimas lembranças, a leitura que fazia e a escrita que realizava. Num desses encontros, ela decidiu-se sobre o pseudônimo que escolheu para figurar em nosso trabalho, e no banco de dados, garantindo sua proteção e a daqueles que são citados no texto. O pseudônimo escolhido foi Maria, em homenagem

⁸³ Anexo D – Caderno de Campo, p. 50 do Volume de Anexos I.

à mãe. Nessa fase, começou a modificar a imagem e a avaliação que fazia de si e daqueles com quem conviveu no passado e que foram motivo de sofrimento para ela. Começou a mudar sua atitude em relação à sua própria narrativa. Se antes ela fazia questão de carregar nas tintas quando descrevia seu sofrimento⁸⁴, agora começava a perceber que ela também não tinha sido uma criança muito fácil. Disse estar cansada de tanto sofrimento e que percebia ter superado a perda da mãe. Segundo suas palavras: “Já superei a fase da mãe porque acho que não é fase mais de querer mãe, mas de aprender a ser mãe”⁸⁵. Aqui fica evidente um novo movimento na identificação realizada pelo sujeito. A Maria vai se desprendendo dos lugares de sujeito criança, filha, sofredora, para ir assumindo os lugares de adulta, mãe, responsável pela própria vida.

O último livro que discutimos, e do qual a Maria gostou muito, foi *O baú do Raul* (ESSINGER, 2005), coletânea de textos de Raul Seixas: cartas, letras de música, pequenas reflexões. Os motivos que a levaram a gostar da leitura foram: a organização do livro em textos diversos, independentes, que, segundo ela, facilita a leitura, pois é possível ler textos pequenos, de acordo com a disponibilidade de tempo; as letras grandes; a linguagem informal usada pelo autor. “Perceber que podemos escrever de maneira informal, deu a ela certo conforto. Trouxe a escrita para o campo das suas possibilidades”⁸⁶. Esse era o segundo texto em que ela percebia um tom informal. O primeiro foi a redação de Valdeci, cujas semelhanças com o seu próprio texto ela havia percebido. A redação apresentava uma linguagem que ela entendia ser “cheia de erros”. A coletânea de textos de Raul Seixas era diferente. Os textos de Raul, apresentados na coletânea não apresentavam “erros”, mas apresentavam um tom bastante informal, traziam, inclusive alguns palavrões. Ela gostou de saber que era possível escrever assim, sem “erros”, mas numa linguagem acessível, escrevendo o que se sente. Era como se ela, neste ponto do nosso trabalho, percebesse que alcançar esse texto “correto”, mas simples, fosse mais provável e talvez mais fácil do que ela imaginava. Nas suas palavras “É muito bom falar o que estou pensando sem ter que falar bonito”⁸⁷. Expressou a sua vontade de escrever pensamentos esparsos. Na minha percepção, ela começava a vislumbrar que o trabalho que começaríamos a fazer com o seu texto daria muito

⁸⁴ A Maria explicita essa intenção na terceira entrevista, em que diz “Antes eu tinha necessidade que todo mundo achasse que a minha [vida] era terrível”. P. 27 do Volume de Anexos I.

⁸⁵ Anexo D – Caderno de Campo, p. 52 do Volume de Anexos I.

⁸⁶ Anexo D – Caderno de Campo, p. 52 do Volume de Anexos I

⁸⁷ Anexo D – Caderno de Campo, p. 53 do Volume de Anexos I.

trabalho e que escrever pequenos textos esparsos exigiria menos do que escrever um longo texto articulado.

A partir da experiência de leitura que tivera, a Maria chegou à conclusão de que ler é muito bom, mas, para que pessoas sem interesse por leitura possam vir a se interessar, os livros deveriam ter algumas características, quais sejam: deveriam ser “mais finos; com letras maiores; com espaço entre as folhas; com título que não seja tão poético, tão cheio de nove horas; com um tema que tem a ver com a vida do ser humano”⁸⁸. Ela assumia aqui o lugar de sujeito-leitor iniciante⁸⁹ para, com a legitimidade que esse lugar lhe conferia, poder opinar acerca de parâmetros textuais adequados a esse público específico. Há aqui uma identificação com um determinado lugar de sujeito. O adjetivo “poético”, nesse acontecimento enunciativo, assume o sentido de muito elaborado, pouco acessível, confuso, difícil de ser entendido. “Tratar da vida do ser humano” é uma característica considerada muito importante pela Maria. Durante essa fase de leituras, ela foi desenvolvendo uma preferência pelas narrativas, especialmente de caráter (auto)biográfico. Para ela, essas narrativas ainda eram entendidas como o registro da “vida real” das pessoas e, portanto, tinham mais valor e despertavam mais interesse do que a ficção.

Ao longo desse período de leituras, antes mesmo de discutirmos o último livro, o sujeito conseguiu construir um conhecimento sobre o gênero, percebeu algumas variações e desenvolveu uma definição para o mesmo: “A história da vida da pessoa que está escrevendo, então, é a história da vida da pessoa contada por ela mesmo, é uma história que conta fatos acontecidos, desde a infância até os dias em que ela escreve”⁹⁰. Nessa definição, percebemos que a ordem cronológica foi algo percebido por ela como uma característica importante de uma autobiografia.

A história de vida da Maria foi escrita conforme o fluxo dos pensamentos, enquanto ela perseguia o fluxo das lembranças, sem obedecer à cronologia dos fatos narrados, resultando num texto fragmentado, marcado pelo esquecimento e pela oralidade. Assim, a organização cronológica dos fatos narrados se apresentava como uma elaboração necessária para a primeira etapa de reescrita desse texto.

⁸⁸ Anexo D – Caderno de Campo, p. 52-53 do Volume de Anexos I.

⁸⁹ Poderíamos utilizar aqui a denominação do MEC para esses leitores principiantes: neoleitores.

⁹⁰ Anexo D – Caderno de Campo, p. 51 do Volume de Anexos I.

Em abril de 2010, começamos a trabalhar a reescrita da primeira versão da autobiografia. O primeiro passo foi pedir à Maria que fizesse uma leitura de todo o texto. Ao discutirmos sobre a leitura realizada, ela fez alguns comentários relevantes: primeiro, disse ter enfrentado dificuldades para ler o texto, por dois motivos: havia várias passagens que ela própria não entendia por causa de todos os problemas de escrita apresentados; algumas afirmações que fez ao escrever pareciam, nesse momento de leitura, “não ter nada a ver”⁹¹, o que significa que ela já não pensava como antes, assim, alguns comentários que fez na primeira versão da autobiografia já não faziam muito sentido para ela, conforme sua explicação “eu não penso mais daquela forma e não entendo mais a forma como eu pensava antigamente”; terceiro, havia passagens do texto repetidas; quarto, havia passagens do texto incompletas.

A partir dessas observações, decidimos que as etapas do nosso trabalho se dariam na sequência: 1 da primeira para a segunda versão – a) organizar cronologicamente as cenas relatadas, subdividindo o texto conforme as etapas da vida – infância, adolescência e o que ela denominou “mundo adulto –; b) retirar as passagens repetidas; c) desenvolver as passagens incompletas; 2 da segunda para a terceira versão: trabalhar a coesão e a consistência de cada subdivisão do texto. A ortografia seria tema do segundo módulo do processo, a ser conduzido por outra pessoa, conforme já explicitado na introdução deste trabalho.

A etapa inicial, da primeira para a segunda versão, foi muito difícil, pois, normalmente, enquanto organizava o texto cronologicamente, a Maria se lembrava de fatos e dos sentimentos experienciados ao vivê-los, mas muito frequentemente não se lembrava de quando exatamente eles teriam acontecido. Para fazer essa elaboração, foi preciso pesquisar documentos, checar com parentes e pessoas com quem havia convivido na infância e na adolescência, cruzar dados. Demorou muito tempo para realizar essa tarefa, que durou de 8 de abril a 17 de dezembro de 2010, oito meses, num total de dezesseis encontros. A cada consulta que fazia a pessoas conhecidas e parentes, era informada sobre outros fatos, também se lembrava de outros episódios e queria acrescentá-los à narrativa. Foi preciso orientá-la no sentido de que fosse registrando essas memórias em um arquivo à parte e que todo acréscimo ao texto inicial se desse

⁹¹ Anexo D – Caderno de Campo, p. 57 do Volume de Anexos I.

para desenvolver o que já estava nele e para preencher as passagens incompletas. Caso contrário, não conseguiríamos concluir essa tarefa.

Foi uma etapa que ela realizou com poucas intervenções de minha parte. A minha participação maior era com a escuta das descobertas que ela ia fazendo, uma forma de criar condições para a elaboração do texto. Primeiro, elaborava oralmente, depois escrevia. Parte do trabalho de textualização se deu, portanto, oralmente. No que diz respeito à organização do texto, eu era convocada quando a Maria tinha alguma dúvida sobre como fazer, sobre como escrever determinadas palavras, sobre a pertinência de algum dado. Nessa etapa, portanto, eu interfeiri muito pouco, menos do que na etapa da segunda para a terceira versão. É importante ressaltar que, ao longo de todo o processo, as minhas intervenções foram feitas à medida que ela fazia perguntas sobre aspectos textuais e linguísticos do seu texto.

A partir de julho, as nossas reuniões começaram a ser gravadas com a utilização do *software Camtasia*. Os dados coletados por esse aplicativo estão sendo editados, para retirada de ruídos e conversas de cunho pessoal, que possam ferir o acordo estabelecido, entre a pesquisadora e a Maria, sobre o sigilo de sua identidade e da identidade daqueles que ela menciona, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e constituirão, juntamente com os depoimentos, as entrevistas e as várias versões da autobiografia, um banco de dados.

Nessa etapa, em que a era elaborado o texto, da primeira para a segunda versão, enquanto acompanhava a Maria nesse trabalho e ao realizar pequenas entrevistas com ela, fiz várias tentativas de discutir sobre o texto, as formas de dizer, mas ela estava muito envolvida com as lembranças dos fatos vividos e sua narração para pensar na narrativa e nas formas de narrar, nos aspectos linguísticos dessa narração. A língua era transparente para ela, não era foco de atenção, era apenas, na sua concepção, um instrumento que ela poderia utilizar para expressar suas memórias, entendidas por ela como a representação da verdade sobre sua vida. Toda vez que chamava sua atenção para a narrativa, para o texto e a forma de dizer, ela se punha a narrar, a falar de novas lembranças sobre sua vida. Percebi, então, que, embora na etapa de leitura e discussão de textos autobiográficos ela já estivesse começando a prestar atenção às formas de dizer, no que diz respeito à sua própria escrita, ela não estava pronta para ter como foco

as questões relativas à língua e ao texto, não era possível apressá-la, ela ainda tinha muito o que falar sobre a própria vida. Como já mencionei anteriormente, entendo que toda essa longa conversa sobre a vida do sujeito fazia parte da construção do texto, da textualização, portanto, ouvia e fazia perguntas sobre o que me parecia confuso.

Enquanto reorganizava o texto, a Maria percebia problemas com a ortografia de algumas palavras e as corrigia quando necessário. Com as leituras, ela foi aprendendo muito de ortografia. Além disso, como a reescrita era realizada no computador, os grifos do *Word* assinalam para ela que há algo fora da norma com a palavra grifada. No início, ela testava novas formas até acertar, dizia que assim não se esqueceria da forma correta. Com o tempo, passou a recorrer a dicionários online ou impressos. É importante acrescentar que a ortografia, por não constituir foco do primeiro módulo do processo de letramento, só foi abordada por mim quando havia uma demanda da Maria, que se mostrou muito incomodada com os “erros” que percebia. Para ela, nessa fase, os problemas ortográficos eram a parte mais visível da materialidade do dizer. Por isso, não foi possível deixar esse tema totalmente para o módulo seguinte, como era minha intenção inicial.

Ela fazia considerações acerca do que aprendia sobre ela mesma ao ler a sua história. Disse que percebia ter passado por sofrimentos desnecessários. Começou a perceber fatos positivos e reconhecer a importância de determinadas pessoas na sua vida. Ao ser questionada sobre como estava entendendo esse trabalho de reescrita, respondeu que entendia a escrita da autobiografia como uma cirurgia e a reescrita como se fosse uma fisioterapia. Interpretamos essa fala como significando que ela entende a reelaboração do texto como um trabalho complementar e necessário⁹². Também nessa fase, começou a prestar mais atenção à sua escrita e reconheceu a beleza de algumas passagens: “é engraçado ler aquilo que escrevemos, ficamos nos perguntando como conseguimos escrever algumas passagens tão lindamente”⁹³.

Mas foi também uma etapa difícil, pois, ao reler sua história várias vezes, sofreu muito. Ela comentava as cenas relatadas, fazia interpretações sobre seu comportamento ali descrito, discordava de certas decisões tomadas no passado e vislumbrou as dificuldades que precisaria enfrentar para continuar com a elaboração do texto. Segundo

⁹² Anexo D – Caderno de Campo, p. 60 do Volume de Anexos I.

⁹³ Anexo D – Caderno de Campo, p. 69 do Volume de Anexos I.

sua avaliação, seria muito mais difícil reescrever, reelaborar, do que foi escrever o texto. Para ela, essa nova etapa seria “como se deparar com a sombra negra da sua vida e não saber como você saiu dela”⁹⁴, mas avaliava ser necessário passar por isso e já ter o distanciamento necessário para fazê-lo.

Quando considerou que todos os fatos narrados estavam em ordem cronológica, começou a retirar as repetições e, só então, pôs-se a desenvolver as passagens incompletas e aquelas que considerava confusas. Essa primeira etapa de elaboração do texto resultou na segunda versão da autobiografia. Nela, as principais alterações são caracterizadas por rearranjos do texto para organização da ordem cronológica e desenvolvimento de determinados pontos do texto, mas já houve também algumas alterações relativas à ortografia.

Concluída a segunda versão, fizemos uma leitura do texto e verificamos que ainda havia algumas passagens incompletas e alguns fatos fora da ordem cronológica. Era preciso continuar trabalhando para sanar esses problemas. Discutimos essas passagens e relemos todo o texto, tentando encontrar uma sequência mais verossímil. O uso do termo “verossímil” aqui não se dá por acaso, é consequência da convicção de que a narrativa autobiográfica é construção.

O trabalho da segunda para a terceira versão iniciou-se pela tentativa de finalizar a organização cronológica e inserir as informações que faltavam para a compreensão do texto. A orientação dada por mim, nesse momento, continuou sendo no sentido de que ela não escrevesse sobre novas lembranças, a não ser que estas fossem necessárias para completar ou esclarecer passagens da vida já relatadas na primeira versão. A intenção era trabalhar o texto de forma a conseguir um efeito de completude e fechamento. Também nesta fase, o texto já existente foi o ponto de partida para as novas inserções.

Nesta etapa, a Maria começou a prestar mais atenção ao seu texto e aos aspectos linguísticos, à medida que tinha dificuldade para reler e para reescrever algumas passagens. Ela começava a perceber que o resultado da sua escrita nem sempre era exatamente o que ela desejava. Às vezes, ao ler um trecho, percebia que o efeito de sentido na leitura era oposto ao efeito desejado no momento da escrita. No exercício dos dois papéis, sujeito-leitor e sujeito-escritor, ela desenvolveu mais consciência sobre a

⁹⁴ Anexo D – Caderno de Campo, p. 67 do Volume de Anexos I.

escrita como trabalho de elaboração. Ela começava a enfrentar a resistência da escrita, ou melhor, ela começava a perceber essa resistência, e essa resistência tornava o texto opaco para ela, isto é, o texto passou a ser percebido e compreendido como uma materialidade, uma concretude que concorre também para os sentidos. Ela começou a ter alguma consciência de que os sentidos não estão prontos anteriormente à escrita como algo “já-lá desde sempre”. Enfim, quando ela começou a mudar o foco dos fatos narrados, isto é, da sua história de vida, para a narrativa dessa história, a língua escrita foi deixando de ser transparente para ela. O que significa que ela começou a perceber, e isso se deu a partir da reescrita, que escrever é trabalho de elaboração. Começou a entender que, para dizer algo, não basta querer dizer, é preciso lidar com a resistência da língua, decorrente de sua historicidade.

A partir desse ponto, passou a perceber outros aspectos do texto além da ortografia, tais como pontuação, concordância verbal e emprego de tempos verbais. Como exemplo, citamos uma passagem registrada no Caderno de Campo:

Fez também um comentário sobre as passagens “avô não gosta de pai” e “mãe chora”: ela percebeu que o tempo do relato é passado e que, por isso, o verbo deveria estar no passado; também achou que deveria acrescentar os pronomes possessivos meu e minha. O resultado das alterações ficou “meu avô não gostava de meu pai” e “minha mãe chorava”.⁹⁵

Acreditamos que a percepção de que a escrita é trabalho foi preparada a partir da experiência da escrita, num exercício constante e engajado, ao longo de cerca de sete anos, das leituras que ela fez e das discussões que fizemos sobre essas leituras, mas, essa percepção se deu, de fato, a partir da experiência da leitura e da reescrita do próprio texto. Experimentar dificuldade para entender o próprio texto e perceber sentidos diferentes dos que desejava ter escrito levaram Maria a perceber que a língua não é apenas um instrumento que utilizamos facilmente, da forma que queremos. Num de nossos encontros, disse-me que, antes desse processo, pensava que todos entenderiam o seu texto da forma que ela queria, mas que, agora, entende não ser tão simples assim, agora sabe que é preciso escrever, ler e reescrever, pensando no leitor.

⁹⁵ Anexo D – Caderno de Campo, p. 91 do Volume de Anexo I.

Na verdade, a figura do leitor sempre existiu para ela, desde a escrita da primeira versão. Como vimos no item 3.2, há no texto passagens em que ela conversa com um possível leitor, questionando-o, por exemplo. Ela não tinha consciência, porém, de que, para o sujeito-leitor real produzir sentidos a partir de um texto, concorrem tanto os conhecimentos prévios desse sujeito e sua experiência de leitura quanto a forma de dizer do sujeito-autor, isto é, a materialidade do texto construída no acontecimento enunciativo da escrita.

À medida que ia demonstrando mudar o foco de sua atenção dos fatos narrados para a narrativa propriamente dita, isto é, à medida que ia percebendo as formas de dizer e que se preocupava com elas, percebendo incompletudes, passagens “confusas”, passagens que considerava “fortes”, outras pouco convincentes, ou mesmo “dizendo” algo diferente e até mesmo oposto ao que ela desejava, percebemos que a Maria se tornava preparada para discutir a construção do texto e os elementos importantes para a constituição da sua unidade, ou de um efeito de unidade. Assim, além de responder às suas perguntas, já podia chamar sua atenção para aspectos da construção do seu texto que ela ainda não havia percebido, criando condições para que ela pudesse aprender e desenvolver conhecimentos mais elaborados sobre a língua escrita.

No início dessa etapa, como percebi que a Maria teve muita dificuldade para ler seu próprio texto por causa de problemas como falta de pontuação e incompletude dos enunciados, decidi solicitar a ela que organizasse o texto pela pontuação e pela paragrafação. Para que ela o fizesse, foi necessário: definir as categorias frase, período, oração e parágrafo; apresentar os sinais ponto final, pontos de interrogação e exclamação, dois pontos, vírgula e travessão, que seriam os sinais mais utilizados por ela nessa etapa, para organizar semanticamente o texto; falar sobre as classes de palavras, para que ela pudesse entender o conceito de oração. Sem essas definições, teria sido difícil continuar o trabalho com o texto e o letramento. Ficou claro para mim que, no processo de ensino da leitura e da escrita, há um momento em que é preciso nomear as categorias linguísticas, usar metalinguagem, para que seja possível conversar e refletir sobre o texto. No nosso trabalho, essa necessidade se deu após muita discussão e reflexão sobre o que se pretendia dizer e o que se disse de fato pela escrita. Discussões também sobre o que faltava àquela escrita para que, como leitores, pudéssemos recuperar um sentido pretendido pela autora. Enfim, discussões que nos levaram

necessariamente a abordar, trazendo para a consciência do sujeito, o funcionamento de determinados recursos de escrita que são imprescindíveis para a compreensão do texto no momento da leitura, como a pontuação, por exemplo. A metalinguagem, então, foi utilizada a serviço da construção do texto e dos objetivos do processo de letramento, conforme acreditamos que deva ser. Assim, tivemos algumas aulas reservadas para essa discussão e para realização de exercícios em que ela pudesse reconhecer as classes e suas funções semânticas e sintáticas.

Quando retornamos ao texto, minhas intervenções se tornaram mais frequentes, agora chamando atenção para a parte material, linguística, do texto, para seus aspectos formais. O trabalho prosseguiu com a realização das tarefas: completar as passagens incompletas, a partir de perguntas feitas por mim; pontuar adequadamente, de acordo com a estrutura sintática e as relações semânticas do texto; organizar a paragrafação; utilizar as letras maiúsculas conforme as normas e as intenções estilísticas da Maria; retirar palavras repetidas desnecessariamente, sem que sejam motivadas por uma intenção de ênfase; corrigir a ortografia de palavras que ela já havia aprendido; elaborar a construção das referências; alterar o necessário para conseguir clareza. Em alguns momentos, quando eu questionava sobre o sentido de alguma passagem ou sobre alguma estrutura e, para que ela entendesse, apresentava vários exemplos de formas de dizer, ela não gostava. Chegou a dizer uma vez que eu estava mudando a sua vida.

Esse fato me levou a repensar as minhas intervenções e, ao mesmo tempo, na minha interpretação, permitiu verificar que a Maria ainda considerava a narrativa colada à vida, como se a narrativa fosse a verdade da sua vida. Pensei nos riscos desse trabalho. No risco de ela achar que não tem direito de ser autora nem da sua própria história, num mundo que exige que sejamos sujeitos e autores da nossa própria história. Pensei no risco do desenraizamento nefasto de que nos fala Gagné (2002). As minhas reflexões me levaram a pensar que eu deveria ter mais calma com o processo e mais cautela ao lidar com o texto autobiográfico do sujeito. Esse processo deveria ser cuidadoso, respeitando o ritmo do sujeito, aliás, como todo processo de educação deveria ser. Eu fui cuidadosa a maior parte do tempo, mas, naquele momento, talvez tenha ficado ansiosa para que o processo se desenrolasse. Conforme Schaller (2008, p. 72) “Não se pode forçar uma planta a crescer, mas também não se pode abandoná-la. É liberando-a do que poderia enterrar seu desenvolvimento que se lhe deixa crescer”. A necessidade

da dimensão do cuidado num trabalho como esse com a escrita de si, que já havia mencionado na metodologia, ficou mais evidente nesse momento. No caso de jovens e adultos, especialmente, a dimensão do cuidado se coloca na necessidade de não compará-los, de validar suas descobertas no campo da escrita, de não impor uma forma de leitura e de escrita, tampouco um ritmo diferente das possibilidades do sujeito. O desenvolvimento da competência para a leitura e a escrita depende de um engajamento do sujeito, da convicção de que ele pode dizer. E isso só se consegue na interlocução atenta e cuidadosa. Caso contrário, o sujeito, especialmente o adulto, resiste e, o que é indesejável, pode desistir.

Acompanhei as tarefas mais de perto, até o mês de novembro de 2011, observando a reescrita do texto, fazendo mais intervenções no processo, lendo seu texto, fazendo perguntas sobre ele, para que, ao responder, ela completasse passagens incompletas. Acompanhei, página por página, todo o trabalho de organizar a pontuação e a paragrafação do texto. Não dizia à Maria o que fazer, mas fazia perguntas sobre o texto e discutia com ela suas respostas e escolhas.

Em julho de 2011, ela se mostrou muito resistente à leitura do seu texto e à continuidade do trabalho. Vivia questões difíceis, e as lembranças suscitadas pela sua história de vida causavam-lhe bastante sofrimento. O foco estava, de novo, nos fatos da sua vida. Se durante a escrita da primeira versão ela ressignificou sua vida, e a transformou, nessa etapa de reescrita, mesmo com toda a resistência, essa ressignificação continuou acontecendo. Foi um processo difícil, pois, sempre que avançávamos no texto, a Maria sofria muito com a leitura das passagens traumáticas da sua vida. Ainda mantinha a prática de escrever para desabafar e entender a vida e a si mesma, mas não queria deixar registrados esses desabafos. A esse respeito, é pertinente citar passagem do caderno de campo em que registro sua nova relação com a escrita:

26/07/2011

Hoje, a informante continuou o trabalho de acrescentar informações que ela considera que faltavam na narrativa. Depois de inserir todas as passagens de que se lembrou e que havia anotado em casa, conversamos um pouco sobre o estado emocional dela nesta fase da sua vida e também sobre a relação que tem com a escrita hoje. Segundo ela, atualmente está enfrentando alguns problemas sérios, mas, por mais raiva que sinta, não consegue escrever sobre eles de “forma categórica”, segundo suas palavras, como fazia antes. Perguntei o que ela entendia por “forma categórica de escrever”, e ela

me respondeu que, antes, a escrita era uma forma de desabafo quando ela estava triste ou com raiva. Então ela escrevia sobre tudo o que acontecia e que provocava nela esses sentimentos, com o objetivo de extravasar, sem pensar nos outros; pensava nela e nos seus sentimentos. Segundo suas palavras, atualmente, “Até o meu desabafo é diferente”. Relatou-me que na madrugada de hoje (ela disse ter acordado às 4 h para escrever) tinha a intenção de escrever sobre os novos fatos que a estão incomodando atualmente, mas, após algum tempo, ao ler o que estava registrado, percebeu que não havia escrito nada do que intencionara. Não havia escrito um relato, mas algumas reflexões sobre a vida. Então ela percebeu que não tem mais coragem de escrever tudo, como antes. Não sabe se vale a pena expor tudo. Além disso, ela disse que tem visto tanta gente com problemas tão piores do que os dela, que sente que não tem direito de reclamar.

Perguntei por quê. Ela me disse: “Porque a vida tem altos e baixos, e se amanhã eu estiver bem e tiver colocado tudo no papel? Estou criando uma carga para mim. Acho que estou pesando.” Disse que está escrevendo algumas coisas só para desabafar, mas não para ficarem registradas. Segundo sua percepção, isso é bom, pois é uma mudança na forma de escrever que permite não ferir as pessoas. Ultimamente ela percebe que não está relatando tudo, mas escrevendo “coisas filosóficas”, isto é, fazendo reflexões sobre sua vida. Continuando sua explicação, ela me disse que a escrita mudou e que, como resultado positivo da escrita, ela, atualmente, tem uma visão diferente do que viveu e das pessoas com quem conviveu, especialmente daquelas que lhe fizeram mal. Ela percebe que hoje não culpa as pessoas por tudo de ruim que lhe aconteceu, como fazia anteriormente. Hoje ela percebe que também tem responsabilidade pelo que lhe aconteceu e acontece. Segundo suas palavras, ela “tem mais compreensão e aceita as coisas sem culpar as pessoas”.⁹⁶

Houve, portanto, uma mudança de postura da Maria em relação à escrita. Está implícita na sua fala, nessa passagem, a crença de que a palavra escrita tem poder. Se na elaboração da primeira versão ela queria “despejar” no papel toda a sua história e tudo o que sentia e pensava sobre ela, e não tinha receio de tornar pública essa escrita, neste ponto do processo, embora continue com a prática da escrita de si como exercício de compreensão do mundo e de autoconhecimento, tem receio de deixar tudo registrado, pondera sobre as consequências da sua escrita.

No final de novembro de 2011 ela quis parar, para se distanciar da narrativa. Além disso, precisava resolver questões pessoais inadiáveis. O trabalho foi interrompido no final de novembro e retomado apenas em março de 2012. Nesse intervalo, ela se aproximou da família de origem. Reuniu os irmãos que não via há

⁹⁶ Anexo D – Caderno de Campo, p. 93-94 do Volume de Anexos I.

muito tempo. Conheceu um dos irmãos, o mais velho, que havia sido dado para adoção. Com essa aproximação da família de origem, a Maria ouviu outras versões sobre várias passagens que constituem sua história de vida, inclusive outras versões sobre a vida da sua mãe. Essas novas descobertas causaram sofrimento e revolta, aumentando a resistência em continuar com a elaboração da autobiografia. Nova parada. Se, na escrita da primeira versão, o esforço para lembrar era a forma de o sujeito resistir aos problemas que a vida lhe apresentava, resistir ao sofrimento causado pela fragmentação da sua família, resistir à dispersão da sua identidade, nesse momento do processo, o esquecimento é que era a forma de o sujeito se manter inteiro, era a forma de resistir à dissolução da identidade que havia sido construída na primeira versão da narrativa.

Só conseguimos recomeçar em abril de 2012, ainda com muita resistência. A Maria vivia uma espécie de luto em relação a muitas perdas, entre as quais estava a perda da ilusão de que a sua narrativa era a verdadeira, a única possível. A perda dessa ilusão provocava muito sofrimento porque significava a desconstrução de todas as identificações que ela havia construído ao longo da vida, representadas na narrativa. Era, portanto, o luto pela perda da identidade anteriormente constituída. Ela vivia a dor da transformação. Assim, passou a questionar a validade do próprio texto, pois dizia haver descoberto que toda a sua história era uma mentira. A descoberta das novas e contraditórias versões sobre fatos da sua vida foi um choque para ela, que passou a considerar falsa a sua versão dos fatos, aquela na qual havia acreditado durante toda a sua vida. Descobrir novas versões para os fatos narrados foi muito doloroso. Sentia-se enganada pela sua própria percepção da vida e dos fatos vividos. Eu a deixei à vontade para interromper o trabalho com sua história de vida, caso preferisse, mas ela disse que continuaria, pois achava que precisava ir até o fim.

Apesar dessa decisão, a retomada do nosso trabalho foi marcada por muitas dificuldades. Ao reiniciarmos, seu nível de sofrimento foi aumentando, ela não quis assumir o teclado e falava do texto num tom de ironia e descrédito. Perdeu o foco do texto e estava, de novo, focada nos problemas da vida. Dizia que reler o texto a esgotava mentalmente⁹⁷.

⁹⁷ Anexo D – Caderno de Campo, p. 108 do Volume de Anexos I.

Precisei assumir o teclado. Discutíamos trechos do texto, e eu ia fazendo as alterações que ela sugeria. Essa situação se prolongou até maio de 2012, quando ela já havia elaborado muitas das questões que se fazia, então, e havia também elaborado o sofrimento experimentado naquela fase. À medida que percebia que, com as alterações do texto, a leitura ficava mais fácil, voltou a se interessar pelas formas de dizer e pelo trabalho de elaboração do seu texto, assumindo o teclado outra vez.

Continuamos o trabalho, avançando mais lentamente, discutindo sobre o texto e fazendo as alterações que ela julgava necessárias ou que eu solicitava, por uma questão normativa, tais como: pontuar, estabelecer as concordâncias verbal e nominal, rever a ortografia de palavras que ela já havia aprendido, completar orações incompletas, rever o uso dos pronomes, especialmente os pronomes pessoais e os demonstrativos, para melhorar a coesão do texto, entre outras alterações relativas a questões de natureza gramatical ou textual.

Muitas outras questões interessantes foram surgindo com o desenvolvimento do processo de letramento. Não é possível abordar tudo no âmbito deste trabalho sem correr o risco de nos perdermos na dispersão, mas, para finalizar este item, quero citar um último episódio, que diz respeito à relação do sujeito com a língua e que ocorreu em maio de 2012, quando líamos e discutíamos uma passagem do seu texto em que o lugar de sujeito de uma oração estava vazio. No momento em que líamos a passagem, perguntei qual era o sujeito daquela oração, e, pela resposta, ficou evidente que a falta de preenchimento desse lugar não se deu por desconhecimento ou descuido, mas porque a Maria não queria explicitar o sujeito por pudor, como se ela fosse cúmplice de um ato vergonhoso, e também por medo de chocar os possíveis leitores, entre os quais estavam as próprias filhas. Esses sentimentos funcionavam como impedimento da explicitação do sujeito sintático. A passagem era:

Eu com tempo comesei a pensar que ela tinha feito um aborto porque ela falava com algumas amigas que tinha um tal chá que era tira e queda que saia rápido eu comecei a escutar coisas deste tipo e eu a tinha ela como uma pessoa sem coração mesmo.

Expliquei que, embora anteriormente ela houvesse mencionado sua suspeita de que a madrasta pudesse ter feito um aborto, e que, portanto, ao lermos, na sequência do

seu texto “que saia rápido”, imaginávamos que o sujeito do verbo “sair” poderia ser “feto”, faltava explicitar esse sujeito. Ela, então, justificou que dizer “o bebê saía rápido” seria muito forte e, por isso, ela não pôs o sujeito quando escreveu o texto. Percebemos aqui que, na sua relação com a língua na construção da textualidade da sua narrativa, a Maria está sujeita às determinações de certas zonas de silenciamento.

Em julho de 2012, interrompemos o trabalho para que a Maria pudesse cuidar de questões pessoais, mas pretendemos retomá-lo, caso ela o deseje.

Ao longo desse processo de letramento, até onde conseguimos avançar, a mulher que nunca havia lido um livro inteiro, desde que começou a escrever sua história de vida, passou a ler com frequência. Primeiro por indicação da pesquisadora e do professor de Língua Portuguesa do Curso Supletivo, depois por um movimento próprio de buscar livros de seu interesse, especialmente depois que passou a ter acesso à internet em sua casa, o que lhe possibilitou pesquisar sobre livros e autores e também comprar livros pela web. Em alguns de nossos encontros e na terceira entrevista⁹⁸, ela disse que, antes de começar esse processo de letramento e de retomar os estudos com o Supletivo de primeiro grau, só lia textos necessários à vida diária e ao desempenho do seu trabalho, como por exemplo: placas e tabuletas, letreiros de ônibus, embalagens de alimentos e de produtos de limpeza, boletins escolares, bulas de remédios, receitas, instruções escritas por seus empregadores e bilhetes das professoras deixados nos cadernos das crianças de quem cuidava, como babá, e, posteriormente, nos cadernos das suas próprias filhas.

Além da bíblia, dos livros de receita e das revistas, passou a ler também livros de ficção ou autoajuda de seu interesse, sites diversos, principalmente sobre artigos para casa e sobre carros. Para além da função utilitária, para fins profissionais, a leitura passou a ter, também, função instrutiva, para fins de escola, de trabalho, da religião e, num determinado momento do processo de letramento, passou a ter, na vida da Maria, mais uma função, a de lazer.

Mais recentemente, por força das circunstâncias, precisa trabalhar muito e não tem lido ficção, voltou a ler mais textos de instrução e notícias, mas, apesar disso, o volume de leituras é maior, pois ela lê todos os dias. As práticas de escrita também

⁹⁸ Terceira entrevista do Anexo C, p. do Volume de Anexos I.

aumentaram. Hoje, além das atividades de escrita que já praticava anteriormente, ela faz anotações todos os dias, de seus compromissos e das corridas de táxi realizadas. Todos os meses, faz planilhas para enviar a seus passageiros fixos, envia e-mails, participa de redes sociais. Continua com a prática da escrita de si, só quando está com problemas, para ajudar a pensar melhor, mas já não quer divulgar esses escritos.

É possível perceber, portanto, que houve uma transformação nas funções que os gestos de ler e escrever desempenham na vida da Maria, desde que ela começou a registrar sua história de vida, com consequente alteração das práticas sociais de leitura e de escrita de que ela participa.

Atualmente, percebemos que a norma padrão não chega a ser grande empecilho para a decodificação dos textos que lê, a não ser que estes apresentem um registro mais formal, ou que sejam textos especializados. Percebemos também que, apesar das dificuldades de leitura, principalmente decorrentes de desconhecimento de vocabulário e de determinados arranjos textuais, a Maria não se limita à decodificação dos textos. Já pelas discussões que fizemos de alguns livros lidos por ela no início do nosso trabalho mais sistemático nesse processo de letramento, pudemos perceber que a Maria realiza análises, sínteses, inferências, construindo sentidos a partir das leituras que faz. Já consegue ler textos mais elaborados do que aqueles que lia no passado. Entendemos que, neste ponto do processo, tomando como base a classificação do Inaf para a leitura, seu nível de letramento já pode ser considerado básico, que é o nível no qual as pessoas:

podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações⁹⁹.

Naturalmente, as inferências que faz e os sentidos que produz sobre os textos lidos estão embasados em repertório de leituras ainda incipiente e, de alguma forma, limitados pelo desconhecimento de certos aspectos e de recursos gráficos próprios da escrita, em virtude de não termos concluído o processo de letramento. Quanto à escrita,

⁹⁹ Classificação do Inaf, retirada do site <http://www.ipm.org.br> e explicitada na p. 109 deste trabalho.

podemos dizer que, se o gesto de escrever sistematicamente¹⁰⁰ não fazia parte do cotidiano desse sujeito, atualmente já faz, como consequência do processo de letramento.

É importante lembrar que o sujeito dessa pesquisa, desde que começou esse processo de letramento, passou por muitas mudanças em sua vida, entre as quais, tirou carteira de motorista e deixou de trabalhar como doméstica para trabalhar como taxista. Do antigo trabalho, mantém apenas algumas faxinas por semana, para antigos empregadores. Como taxista, continua trabalhando com muitos professores, convivendo com pessoas que valorizam a cultura letrada. Talvez por causa desse contato, ela também atribui valor ao mundo letrado, ou ao status que ele proporciona, e, por isso, se identifica com a imagem de um sujeito altamente letrado, que ela deseja vir a ser para atender a uma exigência do nosso mundo contemporâneo, em que é preciso não só saber ler e escrever, mas ler e escrever de fato; um mundo no qual a escrita é pertinente à construção da identidade do sujeito. Assim, conforme vimos, mesmo com toda a dificuldade enfrentada para dar continuidade aos estudos, a Maria insistiu, fazendo várias tentativas para recomeçar e, ainda hoje, com as dificuldades enfrentadas para dar prosseguimento ao processo não formal de letramento no qual está engajada, ela deseja persistir.

Na nossa avaliação, o gênero autobiografia mostrou-se pertinente nesse processo específico de letramento, pois permitiu trabalhar com o sujeito, de forma significativa, o desenvolvimento de habilidades cruciais para a leitura e a escrita. É uma espécie de gênero catalizador, conforme definido por Signorini (2006, p. 8), gênero que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor, quanto de seus aprendizes”, pois aciona saberes significativos para o sujeito.

¹⁰⁰ Em reunião do dia 05/10/2011, a Maria disse que, antes da autobiografia, o texto mais longo que havia escrito foi uma carta de três páginas, endereçada ao “namorado” na infância. Com exceção dessa carta, ela só havia escrito pequenos bilhetes para as suas empregadoras, ou pequenos parágrafos de desabafo e exortação a Deus, mas não com tanta frequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqueles que são sábios dizem que se deve começar do começo. Mas dificilmente definem o que é ou onde é o começo. Também é comum se dizer que se deve acabar o que começa. Mas poucos se sentem assegurados de que completaram alguma coisa ao colocarem um ponto final.

(Eni Orlandi)

Ao iniciarmos nossa pesquisa, considerávamos que a escrita de si desenvolvida pelo sujeito foi um acontecimento, no sentido de que provocou mudanças significativas na sua vida e na sua forma de compreender-se e compreender o mundo. Partíamos do pressuposto de que, para ser um acontecimento, essa escrita constituiu-se numa escrita de autoria e tínhamos como hipótese que, para o sujeito da nossa pesquisa, identificado na divisão política das línguas como sujeito de baixa escolaridade, que sofre com as inseguranças geradas pelo preconceito linguístico, foi a própria escrita autobiográfica que possibilitou a ele assumir o papel de sujeito-escritor e desenvolver o seu projeto de autoria. Outra hipótese era que o conflito que caracteriza os espaços de enunciação, considerados como espaços políticos de divisão das línguas para os diferentes falantes, também caracteriza a relação do sujeito em processo de letramento com a escrita e a norma culta que aprende.

A partir dessas hipóteses, desenvolvemos nossa pesquisa com os objetivos de: verificar como se dá, ao longo do letramento, no processo de reescrita de sua autobiografia, a construção do conhecimento do sujeito sobre si mesmo, sobre a escrita, a textualização e o gênero autobiografia; verificar que conflitos identitários emergem da relação do sujeito com a escrita no processo de letramento; verificar como se constitui o sujeito-autor na primeira versão da autobiografia e, finalmente, verificar que questões a utilização da autobiografia para a condução do processo de letramento suscita.

Para tanto, fizemos um estudo sobre o conceito de letramento, letramento de adultos, a escrita de si e de conceitos da Semântica da Enunciação e da Análise do

Discurso de linha francesa, para ancorarmos tanto a orientação do processo de letramento do sujeito quanto a análise desse processo.

No decorrer do trabalho, verificamos que a relação do sujeito com a língua escrita foi uma relação marcada pela tensão gerada em dois momentos diferentes, no momento da escrita e no momento da reescrita.

No acontecimento da escrita, quando o sujeito assume o papel de sujeito-escritor e, ao acionar uma memória autobiográfica, o sujeito aciona também uma memória linguística marcada pela divisão das línguas e seu texto é caracterizado por uma heterogeneidade constituída pelo funcionamento da sua língua materna, acionada nos momentos mais tensos do texto, em que há maior envolvimento da emoção, e de uma língua alheia, considerada culta e que é acionada principalmente nos momentos em que o sujeito se posiciona com mais distanciamento e produz uma reflexão sobre os fatos narrados. Nesse movimento instaurado no acontecimento enunciativo, o sujeito é agenciado em locutor, marcado por essa ambiguidade linguística.

No momento da reescrita, quando o sujeito assume também o papel de sujeito-leitor e, ao produzir uma leitura da primeira versão de seu texto, vai, aos poucos, produzindo uma interpretação não só dos aspectos da sua vida passada, das escolhas feitas nos momentos difíceis da vida, quanto dos aspectos da constituição da sua narrativa, das formas de dizer. Além disso, outra forma de tensão se instaura no processo, a que resulta da interação entre sujeito-educando e sujeito-educador e pela qual identificações e discordâncias, resistências do sujeito-educando, vão-se produzindo nos eventos de letramento.

Assim, pudemos confirmar a convicção explicitada na introdução, de que, ao mesmo tempo em que o sujeito é agenciado no acontecimento enunciativo, portanto, afetado pelo simbólico, ele também resiste, formula, produzindo movimento no e com o acontecimento, e, ao formular, produz certa consciência do dizer. É nesse embate entre o agenciamento enunciativo e o trabalho com a linguagem que se desenvolve um saber sobre a língua. Nesse sentido, as reflexões realizadas a partir da observação desse primeiro módulo do processo de letramento, nos levam a reforçar a convicção de que o ensino-aprendizagem da língua deve se dar nesse embate pela atividade da linguagem e pela reflexão sobre a língua, o dizer e os sentidos.

No caso do sujeito da nossa pesquisa, esse movimento e essa ação se dá pela escrita, mais especificamente, pelo seu embate com a opacidade da língua na atividade da escrita e da reescrita da sua autobiografia. Opacidade da qual o sujeito vai tomando consciência à medida que interpreta e reelabora seu texto. Do embate do sujeito com a opacidade da língua, vão sendo constituídos texto e sentidos, que afetam a própria vida do indivíduo e resultam em movimentos na constituição do sujeito e da sua identidade. Na introdução deste trabalho, relatamos ter acontecido uma mudança na vida desse sujeito, a partir do momento em que ele assumiu a posição de sujeito-autor e se pôs a escrever sua autobiografia, assumindo um projeto de autoria da sua história de vida, ressignificando seu passado, seu presente e seu futuro. Essas mudanças continuaram em processo durante a etapa da reescrita, que resultou em três versões do texto, e decorrem, a nosso ver, das mudanças de sentido provocadas, na elaboração do texto autobiográfico, pela relação do sujeito com a memória autobiográfica e a memória do dizer, com conseqüentes alterações nas imagens e representações que o sujeito faz/tem de si, da sua vida e também da língua enquanto sistema, no processo de letramento em curso.

Na primeira versão da autobiografia, o sujeito-autor, posição assumida pelo sujeito na escrita, vai-se constituindo na materialidade do texto por arranjos linguísticos constituídos no acontecimento enunciativo e discursivo. Para este trabalho, elegemos uma regularidade específica desse texto para pensar a constituição do sujeito-autor. Trata-se de um movimento de generalização que se estabelece na configuração da categoria enunciativa de pessoa. É recorrente no texto o movimento do específico para o geral; por esse movimento, a primeira pessoa do singular “eu”, que representa o locutor, passa a “você” genérico, ou a “a gente”, num movimento de identificação do locutor ao alocutário, do sujeito-autor ao sujeito-leitor e que representa, na narrativa, o movimento de identificação que o sujeito faz de si com “as pessoas, ou as mulheres, em geral” e, conseqüentemente com a interlocutora. Esse movimento de identificação produz um direcionamento discursivo que conduz a narrativa no sentido de conseguir a adesão do leitor para a compreensão do sofrimento e das escolhas feitas pelo sujeito. Também podemos interpretar esse movimento de identificação como uma busca por pertencimento, movimento constitutivo da identidade do sujeito naquele acontecimento de linguagem.

Para nós, portanto, esse sujeito é afetado pela língua, pela história, pelas suas condições sociais, mas, ao assumir a função sujeito-autor, ele opera com a língua e com o gênero textual e, a partir da formulação inicial, ainda pouco consciente, e a reformulação da textualidade de sua autobiografia, isto é, do seu trabalho com a escrita, da sua experiência de textualização, produz efeitos de sentido e um efeito de unidade do seu texto e da sua própria identidade. Então, no caso da escrita da autobiografia, o sujeito, nessa relação com as forças coercitivas da sua condição sócio-histórica e da língua, no acontecimento enunciativo e discursivo, foi constituindo texto, sentidos, a identidade do sujeito-autor, representada no texto, e a sua própria identidade de ser no mundo que faz um movimento para desenvolver conhecimentos sobre a língua e aprender a escrever conforme a norma culta, uma vez que, para se constituir enquanto sujeito com direito ao dizer, neste nosso mundo contemporâneo, é preciso não só saber ler e escrever, mas, de fato, ler e escrever, principalmente escrever, em norma culta.

A utilização da autobiografia para a condução desse processo de letramento mostrou-se trabalhosa, arriscada, mas, ao mesmo tempo, muito pertinente para o desenvolvimento de consciência, pela Maria, de vários aspectos da materialidade da língua escrita, tornando a língua opaca para ela, isto é, uma língua que se mostra, que resiste às tentativas de “manuseio”, e que também nos revela. A autobiografia foi também pertinente ao desenvolvimento da consciência de que os sentidos mudam conforme as formas do dizer, que a narrativa não é a vida, que as narrativas são as versões possíveis da vida. A narrativa, mesmo autobiográfica, é também construção, elaboração que se dá a partir da perseguição de uma memória autobiográfica sujeita a uma memória do dizer, que é histórica e social. Se assim não o fosse, como explicar a existência de uma zona de silenciamento que impede o preenchimento de um lugar sintático, por exemplo? Acima de tudo, o percurso trilhado com a escrita da autobiografia e a reflexão sobre as formas de dizer contribuíram para o autoconhecimento do sujeito e a construção de aspectos da sua identidade atual e projetou possibilidades futuras. A escrita autobiográfica como estratégia de condução do processo de letramento e procedimento de constituição de um *corpus* suscitou algumas perguntas, entre as quais, as mais inquietantes, e que constituem possibilidades de investigações futuras, foram: “Quais os limites para a intervenção do educador num processo de letramento que tem como elemento central a escrita de si pelo educando?”,

“A escrita autobiográfica será ainda escrita de autoria após as intervenções do educador ao longo de todo o processo de letramento?”.

Assim como a vida, a escrita e os processos educacionais não se realizam de uma vez, é preciso tempo para elaborá-los, é preciso ir trilhando um caminho, fazendo escolhas, reformulando direções, tecendo um fio da meada, construindo sentidos, experiência, conhecimento.

Nesse percurso, há momentos em que é preciso parar, silenciar, e isso não é retórica. Por isso, mesmo não considerando que o trabalho está concluído, é preciso parar para avaliar a compreensão que se alcançou, organizar as novas perguntas, rever direções. É o que fazemos agora, para podermos, mais adiante, dar continuidade ao nosso trabalho com a Maria nesse processo de letramento não formal, caso ela o deseje, e às reflexões suscitadas por ele.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas: Papyrus, 1995. (Série prática Pedagógica)
- AGUSTINI, C. L. H.; GRIGOLETTO, E. Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 15, nº 22, 2008, p. 115.
- ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.
- ARIÈS, F. (1986). Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, R. (Org.) *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 2009. v. 3, p. 9-25.
- BAGNO, M.; LAGARES, X. C. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, A. A. G. et al. *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005, 86 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 3) [Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>]
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes, 1991.
- BETTO, Frei. *Alfabetto: autobiografia escolar*. São Paulo: Ática, 2003.
- BRITTO, L. P. L. Sociedade de Cultura Escrita, alfabetização e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global: 2004. p. 47-63.
- CAGLIARI, C. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L.C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização e na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil) p. 61-96.
- CARREIRA, A. F. Sobre a singularidade do sujeito na posição de autor. *Revista Linguagem em (dis)curso*. V. 1, nº 2, jan/jun, 2001, p. 1-4.
- CLARCK, W.; PRIOLLI, G. *O campeão de audiência: uma autobiografia*. 2 ed. São Paulo: Best Seller, 1991.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COUTINHO, C. P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, v. 12(1): 5-15, São Leopoldo: janeiro/abril, 2008.

DALMASCHIO, L. e DIAS, L.F. O silêncio sintático como elemento constitutivo do sentido. *Gláuks*, v. 11, n. 1, 2011, p. 245-259.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 2.

DIAS, L. F. Fundamentos do sujeito gramatical: uma perspectiva da enunciação. In ZANDWAIS, A. (Org.) *Ensaio: relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002. v. 17, p. 47-63.

DIAS, L. F. O fato linguístico e a constituição de um saber de entremeio. In. *Jornadas literárias de Passo Fundo – 20 anos de história*. Passo Fundo: UFP Editora, 2001. v. 2 Ensaio, p. 193-197.

_____. Modos de Enunciação e gêneros textuais: em busca de um novo olhar sobre gêneros de texto. In. FONSECA-SILVA, M. da C.; PACHECO, V.; LESSA-de-OLIVEIRA, A. S. C. (Orgs) *Em torno da língua(gem): questões e análises*. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, 2007.

DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/dezembro de 2001.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FILIPOVIC, Z.; CHALLENGER, M. (Orgs.) *Vozes roubadas: diários de Guerra*. Tradução de Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. (1970). *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. (1983). *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.

- GADOTTI, M. Educação de Jovens e adultos, correntes e tendências. In. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010. (Guia da Escola Cidadã) v.5 p. 29-39.
- GAGNÉ, G. A norma e o ensino da língua materna. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua maternal: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 163-243.
- GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.
- GAUER, G. Recordação de eventos pessoais: memória autobiográfica, consciência e julgamento. *Psicologia, teoria e pesquisa*, Out./Dez., 2008, vol. 24, nº 4, p. 507-514.
- GONÇALVES, M. L. G.. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, 2007. p. 269-286.
- GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In. MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Org.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-44.
- GUIMARÃES, E. J. Texto e enunciação. *Organon*, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 9, nº 23, p. 63-67, 1995.
- _____. Enunciação, língua, memória. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, nº 2, p. 27-33, 1996.
- _____. História, sujeito, enunciação. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, (35): 109-116, Jul./Dez., 1998.
- _____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005a.
- _____. Apresentação. In. GUIMARÃES, E. J.; PAULA, M. R. B. de. (Orgs.) *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005b.
- GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira: da abertura dos cursos de letras ao estruturalismo. In. Orlando, E. (Org.) *Política de línguas no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 63-82.
- GUIMARÃES, E. J. Um contra-argumento delocutivo: “Fala sério.”. *Línguas e Letras*. V. 9, nº 16, 1º sem., 2008, p. 85-101.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JOSSO, M.-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, nº 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

_____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os relatos de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In. SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

_____. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In. PASSEGGI, M. da C. (Org.) *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1995. (Coleção Letramento, educação e sociedade).

_____. Programas de Educação de Jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, Revista da Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 27, nº 2, p. 267-281, 2001.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, nº 53, p. 1-25, dez, 2007.

LANDSMANN, L. T. *Aprendizagem da escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. Tradução de Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LANI-BAYLE, M. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In. PASSEGGI, M. da C. (Org.) *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 297-316.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. (Organizado por Jovita Maria Gerheim Noronha e traduzido por Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

LUFT, L. *O lado fatal*. 3 ed. Rio de Janeiro, 1989.

- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. RBLA, v. 10, nº 2, Belo Horizonte, p. 363-386, 2010.
- MARTINS, G. de A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.
- MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Tradução de Ryta Magalhães Vinagre. 3. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In. CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B B; CIULLA, A. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.
- MOLLICA, M.C.; LEAL, M. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- NIEWIADOMSKI, C. Abordagem biográfica e práticas de acompanhamento socioeducativas: por uma construção de “saberes de resistência”. In. PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Orgs.) *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p.135-156.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, Rio de Janeiro, set/out/nov/dez, p. 59-73,1999.
- ORLANDI, E. P. *et al. Sujeito e texto*. São Paulo: EDUC, 1988. [Série Cadernos Puc]
- ORLANDI, E. P. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1990.
- _____. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- _____. Identidade linguística escolar. In. SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007a.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2007b.
- _____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- PASSEGGI, M. da C. (Org) *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PENA, F. *Teoria da biografia sem*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In SIGNORINI, I (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-45.

RAMOS, J. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RASTIER, F. Le problème épistémologique Du contexte et Le statut de l'interprétation dans les sciences Du Language. *Languages*, Paris, n. 129, p. 97-111, 1998.

RESENDE, P. C. de. Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito. Dissertação de Mestrado, FAE, UFMG, 2008.

RIBEIRO, V. M. *et al. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento*. São Paulo/Brasília, 2001a.

RIBEIRO, V. M. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In. RIBEIRO, V. M. (Org). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001b.

_____. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In. Kleiman, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

RIBEIRO, A. E. Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Fale/UFMG, 2008.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RODRIGUES, V. *Minha terra cheiro dos ventres*. Redação autobiográfica apresentada como tarefa escolar da 7ª série, na escola Sítio do Pica-pau Amarelo, Belo Horizonte, 1987.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gênero: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010. (Guia da Escola Cidadã) v. 5, p. 41-58.

SANT'ANA, R. M. T.; DIAS, L. F. O dizer nas perspectivas de Grice, Austin e Ducrot. In. II Encontro Memorial: Nossas Letras na História da Educação, 2009, Mariana – MG.

Anais do II Encontro Memorial: Nossas Letras na História da Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2009. In: [HTTP//WWW.ichs.ufop.br/memorial/hab2/1416.pdf](http://www.ichs.ufop.br/memorial/hab2/1416.pdf)

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 36, p. 474-550, set./dez., 2007.

SFAT, D.; CABALLERO, M. *Dina Sfat: palmas pra que te quero*. 7 ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1988.

SCHALLER, J-J. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In. PASSEGI, M. da C. & SOUZA, E. C. de. (Org.) *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN, ; São Paulo: Paulus, 2008, p. 67-84.

SIGNORINI, I. (Org.) *Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Letramento e escolarização. In. RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004a, p. 89-113.

_____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, nº 29, fev./abr. de 2004b, p. 96-100

_____. *Alfabetização e letramento*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 54-67

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In. SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, E. C. de; PASSEGI, M. da C. (Orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V.; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. London; New York: Routledge, 2008.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 33-53

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. *Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

THIES, V. G. e PERES, E. Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor – uma prática de escrita ‘masculina’. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, nº 41, p. 216-231, mai/ago. 2009.

WOLCOT, H. F. *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Linguística)

CERVONI, J. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade; línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DIAS, L. F. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Textualidade e gramática: relações em construção. In.: SCHONS, C. R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) *Questões de escrita*. Passo Fundo: Editora da Universidade Federal de Passo Fundo, 2005.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Texto & argumentação: um estudo de conjunções do português*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2007.

INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. (Orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2000.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil)

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, L. P. da M.; BASTOS, L. C. (Orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 97-117.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PEREIRA, M. L. de C. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

PÉREZ, C. L. Sentidos emancipadores das narrações de memórias. *Presença Pedagógica*, v. 12, nº 67, p. 17-25 jan./fev. 2006.

RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SAUTCHUCK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

_____. “O Relato autobiográfico na interação formador/formando.” In. Kleiman, Ângela, B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 93-123.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. [Trad. Lólio Lourenço de Oliveira] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICE

Relação dos livros lidos pela Maria desde que começou a escrever sua história de vida, no final de 2003.

LIVROS LIDOS PARA DISCUSSÃO NA PRIMEIRA ETAPA DO PROCESSO DE LETRAMENTO:

BETTO, Frei. *Alfabetto: autobiografia escolar*. São Paulo: Ática, 2003.

ESSINGER, Sílvio (Org.) *O baú do Raul revirado*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

FILIPOVIC, Zlata & CHALLENGER, Melanie. (Orgs) *Vozes roubadas: diários de guerra*. [Tradução: Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

LUFT, Lya. *O lado fatal*. 3 ed. Rio de Janeiro, 1989.

RODRIGUES, Valdeci. *Minha terra cheiro dos ventres*. Redação autobiográfica apresentada como tarefa escolar da 7ª série, na escola Sítio do Pica-pau Amarelo, Belo Horizonte, 1987.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

LIVROS LIDOS PARA A PROVA DO CURSO SUPLETIVO DE 1º GRAU:

GUIMARÃES, Bernardo. *Escrava Isaura*. Barueri, SP: Gold Editora, 2004.

ZIRALDO. *O menino maluquinho*. 92. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2008.

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. 16. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

LIVROS OU TEXTOS LIDOS POR INTERESSE PRÓPRIO OU POR INDICAÇÃO DE TERCEIROS:

ASSIS, Machado. *Dom Casmurro*. 29 ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Pai contra mãe. [Conto de *Relíquias da casa velha*.] In. *Machado de Assis Obra Completa*. V. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 259-667.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

- BYRNE, Rhonda. *O segredo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.
- CHAPMAN, Gary. *As cinco linguagens do amor*. 2. ed. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 1997.
- CLARCK, Walter & PRIOLLI, Gabriel. *O campeão de audiência: uma autobiografia*. 2 ed. São Paulo: Best Seller, 1991.
- FRANK, Anne. *Diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GASTELOIS, Maria Magdalena. *Na boca do balão*. Mariana: Gráfica Monumento, 2007.
- GUIMARÃES, Bernardo. *A escrava Isaura*. São Paulo: Gold, 2004.
- HOSSEINI, Khaleb. *O caçador de pipas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LUFT, Lya. *Perdas e ganhos*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Tradução de Ryta Magalhães Vinagre. 3. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.
- _____. *Lua nova*. Tradução de Ryta Vinagre. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.
- _____. *Eclipse*. Tradução de Ryta Vinagre. 2. Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.
- _____. *Amanhecer*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.
- MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- OLIVEIRA, Cícera Fernandes de & PRADO, Danda. *Cícera, um destino de mulher: autobiografia duma emigrante nordestina, operária têxtil*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. 22 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.
- ROWLING, J.K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- _____. *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- _____. *Harry Potter e o cálice de fogo*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- _____. *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. *Harry Potter e o enigma do príncipe*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. *Harry Potter e as relíquias da morte*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SFAT, Dina & CABALLERO, Mara. *Dina Sfat: palmas pra que te quero*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1988.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TIBA, Içami. *Quem ama educa*. 39. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VANZANT, Iyanla. *Enquanto o amor não vem*. Tradução de Fabiana Colasanti. 16 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

YOUNG, Willian P. *A cabana*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
