



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Silvana Cosmo Dias

**A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO IDOSO: MEMÓRIA E
LETRAMENTO**

Paranaíba - MS

2014

Silvana Cosmo Dias

**A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO IDOSO: MEMÓRIA E
LETRAMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvane Aparecida de Freitas

Paranaíba - MS

2014

D535f

Dias, Silvana Cosmo

A formação identitária do sujeito idoso: memória e letramento/Silvana Cosmo Diais. -- Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

121f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Silvane Aparecida de Freitas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Idoso. 2. Letramento. I. Dias, Silvana Cosmo. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 301

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

SILVANA COSMO DIAS

**A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO IDOSO: MEMÓRIA E
LETRAMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Silvane Aparecida de Freitas (Orientadora)
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

À memória de minha mãe: Maria Aparecida Cosmo Dias,

e de meus avós: Valdomiro Cosmo de Viveiro e Olivia Marim de Viveiro por representar um imaginário de força, de luta e de resistência; a simbologia de mundo mágico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por conceder-me todas as bênçãos que tenho recebido em minha vida, neste momento em especial, por realizar este sonho: o mestrado.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas, pelas preciosas orientações, e por ter sido a luz que me guiou no caminho para a construção deste saber.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Paranaíba, cujos ensinamentos foram essenciais para a elaboração deste trabalho.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação, em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Paranaíba, Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

À Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra, pelas pontuais contribuições no exame de qualificação e defesa.

Ao Prof. Dr. José Antonio de Souza, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e defesa.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação, em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Paranaíba, na pessoa de Irany Nunes Queiroz, que sempre foi solícita aos meus pedidos.

À Secretaria de Educação Municipal de Santa Fé de Sul, na pessoa de Marilza Barbosa de Almeida Marques, por oportunizar a concretização dessa pesquisa.

À Escola Municipal, Cirley Volpe Lopes, representada por sua Diretora Alailma de Jesus da Silva pela compreensão de minhas dificuldades e incentivo para meu desempenho nesta pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa, os alunos do sistema de Ensino EJA, que possibilitaram, por meio de seus discursos, a compreensão do processo identitário.

Aos meus filhos, Higor José Dias Rosa e Benjamin Rosa Neto, por ser minha inspiração para viver e representação de meu amor.

Ao meu esposo, Alírio Gonçalves da Silva, pela compreensão e incentivo dedicado a todas as minhas ações para a construção do conhecimento.

Agradeço a todos os meus familiares, representado pelo meu pai Francisco de Oliveira Dias por representarem, para mim, o porto seguro para a “viagem” desta minha vida.

**(...) nossas palavras que tropeçam são as palavras que confessam.
Elas revelam uma verdade detrás**

Jacques Lacan

RESUMO

Esta pesquisa fundamenta-se na ocorrência do “acontecimento”, o envelhecimento da população mundial e brasileira. Esse “acontecimento” trouxe mudanças em vários seguimentos da sociedade. Assim, as pesquisas científicas sobre o idoso alargou-se em todas as áreas do conhecimento, sendo também temática desta pesquisa. Nosso objetivo, nesta pesquisa, é analisar o discurso de idosos inseridos no processo de Letramento do sistema Educação de Jovens e Adultos ao relatar suas memórias e interpretar as representações que circulam no imaginário desses idosos, estabelecendo, possíveis relações com o processo de constituição identitária. Para tanto, é iminente resgatar os fios que tecem os discursos de três idosos, que contribuíram com esta pesquisa, ao relatar suas experiências com o Letramento. Estes idosos encontram-se inseridos no sistema de Ensino EJA, na Escola Municipal Cirley Volpe Lopes, no Município de Santa Fé do Sul-SP. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa situa-se sob o crivo da Análise do Discurso de corrente francesa, nas discussões sobre Discurso, Memórias e Representações em torno dos aparatos teóricos de Foucault (1997), Pêcheux (1999), Coracini (2007) e outros. Aportamos então a identidade, considerando que ela está sempre em processo de transformação, ao mesmo tempo em que é construída, pode também ser reconstruída, portanto, torna-se difícil identificá-la. Dessa maneira, o termo identidade é visto no sentido de processo identificatório (CORACINI, 2007). Assim, partimos da conjectura teórica de que o sujeito idoso tem sua identidade em processo permanente de constituição influenciada pelo momento histórico/social vivenciado por ele. Desse modo, temos como hipótese de que o sujeito idoso pós-moderno, inserido no processo de letramento do sistema de ensino EJA, possa ser constituído por processos identificatórios e que ao analisar seus discursos sobre suas experiências com letramento seja possível perceber as múltiplas identidades constitutivas do sujeito analisado. Para a constituição do corpus, as memórias desses idosos foram coletadas e transcritas em forma de narrativas e analisadas de acordo com os pressupostos teóricos da abordagem discursiva. Assim, para a análise, apresentamos para o cerne das discussões as questões que orientaram a trajetória analítica desta pesquisa, como: problematizar a questão do idoso na sociedade contemporânea, entender os ditos e não ditos presentes em suas narrativas, que ideologias defendem, que valores apregoam, e como valorizam o letramento em suas vidas. A metodologia utilizada, nesta pesquisa, advém do método arqueológico de Foucault, aliando aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa. Esta pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, apresentamos alguns conceitos da Análise do Discurso, Representações e Memórias, utilizados na análise. Faz-se presente, no segundo capítulo, as condições de produção do “acontecimento”, envelhecimento da população brasileira e mundial, como também considerações sobre o letramento. No terceiro capítulo, apresentamos a análise; discussão e interpretação dos discursos dos sujeitos idosos, seguido das considerações finais. Assim, ao analisar essas memórias, foi possível entender as identificações do sujeito idoso e as múltiplas identidades constitutivas do sujeito analisado, que estão em processo mutável e contínuo.

Palavras-chave: Idoso. Letramento. Representações. Processos identificatórios.

ABSTRACT

This research is based on the occurrence of the "event", the aging of the world and Brazilian population. This "event" has brought changes in various segments of society. Thus, the scientific research on the elderly has expanded in all areas of knowledge. In this way, it is also the subject of this research. Our objective, in this research, is to analyze the discourse of elderly inserted in the process of Literacy Education System of Youth and Adults when reporting their memories and interpret the representations that circulate in the minds of the elderly, establishing possible relations with the process of constitution identity. Therefore, it is imminent rescue the threads that weave the narrative of three seniors who contributed to this research when relating their experiences with literacy. The these seniors are inserted in the literacy process in the Education System of Youth and Adult (EJA), in one of the city's Municipal Schools of Santa Fé do Sul-SP. From a theoretical standpoint, this research is based on the studies of French Discourse Analysis, on discussions about Discourse, Memory and Representation around the theoretical apparatus of Foucault (1997), Pecheux (1999), Coracini (2007) and others. Then, we bring the identity, considering that it is always in the process of transformation, while that is built it can also be rebuilt, so that it is difficult to identify. Thus, the term identity is seen towards the identification process (CORACINI, 2007). Thus, we start with the theoretical conjecture that the elderly has their identity in permanent constitution process influenced by the historical/social moment experienced by him. Thus, our hypothesis is that the postmodern subject elderly, inserted into the teaching of literacy EJA System Process, may be constituted by identification processes and when analyzing their speeches about their experiences with literacy, it is possible to realize multiple constitutive identities of the subject analyzed. Our corpus was constituted by the memories collected and transcribed in narratives and analyzed according to the theoretical assumptions of the discursive approach. Thus, for the analysis, we present the core of the discussions to the questions that guided the analytical trajectory of this research, as a critical discussion on the issue of the elderly in contemporary society, understand the unspoken and spoken in their narratives, what ideologies they advocate, what values they preach, and how they value literacy in their lives. The methodology used in this research comes from Foucault's archaeological method, combining to the theoretical assumptions of French Discourse Analysis. This research is organized into three chapters. In the first chapter, we present some concepts of Discourse Analysis, Representations and Memories, used in the analysis. In the second chapter, it is presented the conditions of production of the "event", Brazilian and global aging population, as well as the considerations on literacy. In the third chapter, we present the analysis; discussion and interpretation of discourses of elderly, followed by concluding remarks. Thus, when analyzing these memories, it was possible to understand the identification of the elderly

and multiple identities constitutive of the subject analyzed, which are in the mutable and continuous process.

Keywords: Elderly. Literacy. Representations. Identification processes.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	12
<u>1 ANÁLISE DO DISCURSO, REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIAS</u>	23
<u>1.1 Análise do discurso: interdiscurso, intradiscurso heterogeneidades e representações</u>	25
<u>1.1.2 Concepções de linguagem em seus aspectos heterogêneos</u>	28
<u>1.2 Representação e identidade: a ilusão da completude</u>	31
<u>1.3 Memória individual, coletiva x imaginário social</u>	35
<u>1.3.1 Memória e ficção: arte de recriar</u>	39
<u>2 SUJEITO IDOSO E O LETRAMENTO</u>	43
<u>2.1 O idoso: uma perspectiva histórica - educacional</u>	45
<u>2.2 Representações do sujeito idoso: tradicionalista <i>versus</i> inovadora</u>	49
<u>2.3 Educação de jovens e adultos (EJA): história e perspectiva de letramento</u>	53
<u>2.4 Letramento e alfabetização: suas implicações</u>	57
<u>2.5 Letramento na EJA: uma possibilidade para inclusão do sujeito idoso</u>	61
<u>3 MEMÓRIAS DE LETRAMENTO DO IDOSO E IMAGINÁRIO SOCIAL</u>	64
<u>3.1 Representações de letramento do sujeito idoso: memória e identidade</u>	66
<u>3.1.1 Constituindo identidades acerca de si: memórias e letramento</u>	67
<u>3.1.2 Heterogeneidade constitutiva: formação do discurso e do sujeito idoso pós-moderno pela linguagem/letramento</u>	72
<u>3.1.3 Mito do letramento: incompletude do sujeito idoso na pós-modernidade</u>	77
<u>3.1.4 Contemplação do sujeito idoso pelo “grafismo do letramento” da pós-modernidade</u>	83
<u>3.1.5 Heterogeneidade e formação discursiva no dizer do sujeito idoso; <i>os já ditos</i></u>	85
<u>3.2 Memória em construção: representações do sujeito idoso, do outro em si</u>	87
<u>3.2.1 Sentimento de vitimização do sujeito idoso: ausência de letramento</u>	87
<u>3.2.2 Representações de letramento do sujeito idoso: sentimento diaspórico da pós-modernidade</u>	95
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	99
<u>REFERÊNCIAS</u>	105

INTRODUÇÃO

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...

João Guimarães Rosa

As histórias que conto hoje são as mesmas histórias que meu avô nos contava, quando morávamos no sítio, sentadas em seu colo. Naquele momento mágico, vivíamos a realidade da fantasia que nos era representada por essas histórias.

Por que essas histórias ainda são tão vivas, tão mágicas, tão engraçadas capazes de fazer brilhar os olhos de meus alunos? Por que, ao término de cada história o pedido é sempre o mesmo: “conta de novo”? O que faz essas histórias permanecerem vivas no imaginário?

Ao refletir sobre essas questões, penso que as histórias de meu avô são um palimpsesto, ou seja, lembrando Coracini, “os sentidos vão se modificando, vão se inscrevendo sobre os outros, anteriores, que jamais se apagam, permanecendo nos silêncios das marcas, traços rastros do passado”. (CORACINI, 2010a, p. 30). Assim, entendo que estas histórias foram inscritas dele em mim e de mim para o outro e para o mundo.

Diante dessas reflexões, retomo na memória o trajeto de minha formação, esta que me constitui ao longo de um processo, e, por meio disso, entendo de onde veio o respeito e admiração que sinto pelo idoso, sei que foi motivada pela figura imagética do “idoso”, representada por meio da expressão marcante de meu avô em minha vida.

Assim, estudar o idoso como temática dessa pesquisa de mestrado tem fundamento enraizado ao longo de minha existência, muito antes de dar-me conta da “paixão” que hoje direciona minhas ações de pesquisa. Desse modo, entendo que o fio condutor que motiva o desenvolvimento deste trabalho com o idoso está relacionado à perspectiva que adotei a me ver no mundo; na função “supostamente” de defensora de um ideal, dos oprimidos, dos excluídos, são eles de modo geral: as crianças e os idosos, ou seja, os sujeitos postos à “ex centro” da sociedade. Portanto, por tratar desses elementos relacionados a questões conflitantes de inclusão/exclusão como mola propulsora em voga na atualidade, é pertinente a mim, discutir questões relacionadas à temática do idoso de forma motivadora e prazerosa.

Nessa perspectiva, refletimos, nesta pesquisa sobre o “acontecimento”, Foucault, (2002), processo de envelhecimento da população brasileira, considerando que esse acontecimento traz consequências transformadoras para essa sociedade, quanto ao modo de organização socioeconômica e cultural.

Nesse sentido, é preciso que ocorra uma reorganização financeira, de modo que seja possível atender às aposentadorias da população idosa crescente, considerando, que, segundo a publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de envelhecimento aponta para mudanças na estrutura etária da população brasileira. Em 2010, existiam 20,5 milhões da população que possuíam mais de 60 anos.

Compreendemos o fenômeno do envelhecimento como um “acontecimento”, ou seja, ao entender esse fenômeno no mundo e em especial no Brasil, concebemos “uma violência que fazemos às coisas, como parte que lhe impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos dos discursos encontram o princípio de sua regularidade”. (FOUCAULT, 2002, p. 53). Assim, entendemos que o “discurso” sobre o envelhecimento consiste em palavras pelas quais os sujeitos dão sentido, consiste em algo muito mais do que é dito, fica assim sempre o desejo pelo dizer. No entanto, o que permanece é o que pode ou não ser dito pelos meios de divulgação sobre o fenômeno do envelhecimento na atualidade.

Esse “acontecimento”, o fenômeno do envelhecimento, traz implicações na organização social, especialmente, com referência às condições de melhoria da qualidade de vida do sujeito idoso. Algumas providências já foram tomadas, como exemplo, a formação de grupos organizados voltados para a “Terceira Idade”, nome atribuído ao programa que visa à melhoria de vida desses idosos, pois há inúmeras atividades que são desenvolvidas, como: excursão turística, natação, dança, teatro, entre outras, em que os protagonistas são os próprios idosos das diversas idades. Esse tipo programa fez com que surgisse um discurso midiático representando a ideologia capitalista do consumo “a melhor idade”.

Ainda, segundo as pesquisas realizadas pelo IBGE (2010), é necessária também a reorganização do sistema de saúde pública, quanto ao atendimento médico e hospitalar; como também ao financiamento de pesquisas científicas, no sentido de ampliar as fontes pesquisadoras para tratamento e prevenção de doenças congênitas ou adquiridas por pessoas idosas.

Nesse sentido, existe uma política dita de inclusão que se faz por meio da legislação, o Estatuto do Idoso, que traz em seus dispositivos a “garantia” dos direitos fundamentais,

fundamentado na Constituição Federal Brasileira, explícito, logo em seu segundo artigo:

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL, 2003, p. 1143).

Diante do exposto, a sociedade brasileira precisa direcionar suas ações no sentido de fazer cumprir o que está garantido por meio dessa lei. No entanto, observamos que, ainda, estamos distante dessas realizações.

Para situar esta pesquisa em seu estado da arte, elencamos alguns trabalhos que estão no acervo, no banco de teses da CAPES. Nesse acervo, encontramos resumos de dissertações e teses defendidas a partir de 1987. A maior parte desses trabalhos é desenvolvida nos programas de pós-graduação em Educação, mas há outros em programas de Saúde, Direito, Linguística, Enfermagem, Farmácia, Odontologia, Psicologia, Sociologia, Psicanálise, entre outras.

Dentre as diversas áreas do conhecimento, destacamos aquelas que de certa forma estabelecessem um diálogo com a temática em estudo e com a nossa linha de pesquisa. Para isso, recortamos algumas pesquisas da área de Letras, Linguística e Educação.

Destacamos primeiramente, um dos trabalhos na área de Letras, a dissertação de mestrado de Ludmila Mota de Figueiredo Porto, realizada em 2010, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFP), cujo título dado é *Análise dialógico-discursiva da atividade dos cuidadores de idosos em instituições geriátricas do Recife*. Esse estudo teve como objetivo configurar a atividade dos cuidadores de idosos, os quais trabalhavam em instituições geriátricas de Recife/PE, uma das capitais com maior número proporcional de idosos no Brasil. Para tanto, realizaram-se entrevistas narrativas com dez cuidadores de idosos, em três instituições geriátricas de Recife, além de observações naturais desses cuidadores em atividade, incorporadas posteriormente à análise. Utilizou-se o método dialógico discursivo. O objeto de estudo – a atividade dos cuidadores de idosos foi abordado a partir de duas perspectivas teórico-metodológicas: a Teoria Dialógica da Linguagem, desenvolvida pelo filósofo russo Bakhtin e seu Círculo, e uma Teoria do Trabalho Humano, que se situa na confluência da Ergologia (SCHWARTZ, 1997; 2000b) e da Ergonomia, as quais dialogam com a Linguística. (FAÏTA, 2002; 2005).

A pesquisadora Juliana de Souza Falcão também desenvolveu sua pesquisa de mestrado na área da Linguística, em 2008, Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP, intitulada *O discurso do idoso sobre a velhice*. Para isso, ela identificou a heterogeneidade que constitui o discurso do idoso, como também, investigou o discurso sobre a vivência e os sentimentos referentes ao envelhecimento. A coleta dos dados ocorreu no Programa de Atenção ao Idoso (PAI), no Hospital Geral de Areias, na cidade de Recife, com 15 participantes de uma Oficina de Linguagem. A metodologia utilizada foi a qualitativa. A análise dos dados se respaldou nas teorias da Análise de Discurso de Pêcheux, especialmente em sua terceira época, levando em consideração tanto as propostas quanto as interrogações de sua última época. Segundo a autora, no discurso dos idosos, pode-se observar o atravessamento dos discursos religioso, estético e médico. Por meio de seus discursos, notou-se um sentido primeiro, superficial, o qual os participantes sentem e vivem a velhice de forma positiva. Mas que esse sentido primeiro é desestabilizado pela enunciação, uma vez que esses enunciados mostraram-se contraditórios, não coincidentes, gerando novos sentidos.

Vale ressaltar, a partir de então, as dissertações na área da Educação, iniciando pela dissertação de mestrado de Denise Travassos Marques, realizada em 2009, junto à Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), intitulada *Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos*, na qual teve como objetivos compreender porque e como a formação do docente na Educação de Jovens e Adultos pode exercer influência na ação do educador comprometido com a dignidade humana e aprofundar os conhecimentos da formação do professor e do perfil do idoso na sociedade moderna e analisar o aumento da população idosa no Brasil e suas repercussões para os campos sociais.

Assim, podemos afirmar que essa fase da vida humana, a “Terceira Idade” ou velhice, é objeto de muitos estudos na contemporaneidade e estudos que apontaram, especialmente, para a necessidade de enaltecer o sujeito idoso, como um meio de incluí-lo socialmente.

Partindo do princípio da inclusão, sabemos que o sujeito constitui-se na e pela linguagem e que por meio desse instrumento é possível que esse sujeito, o idoso, seja capaz de manifestar seus valores, suas crenças e, principalmente, posicionar-se criticamente em uma determinada situação social, por isso, é direito do idoso adquirir condições para melhor fazer uso da linguagem nas diversas situações comunicativas. Assim, ampliar as práticas de letramento do idoso é uma das formas de propiciar a esse sujeito, condições para melhor interagir nessa sociedade tão excludente.

O sistema de ensino que recebe o idoso é a EJA - Educação para Jovens e Adultos, como ressaltava Costa: “A educação de jovens e adultos, de acordo com a LDB, é uma modalidade da Educação Básica, nos seus níveis fundamental e médio, sendo reconhecida como direito público subjetivo no nível fundamental”. (COSTA, 2009, p. 12). Desse modo, o nível fundamental desta modalidade de ensino é direito do idoso, mas é preciso provocá-lo, ou seja, é necessário que o idoso vá a procura desse direito, muitas vezes, difícil de ser alcançado.

Assim, sabemos que muitos jovens e idosos de nossa sociedade não têm tido condições de usufruir desse direito, nem todos tiveram ou têm acesso à escolarização. Nota-se que, ao longo da história, o sistema de Ensino EJA, passou por diversos momentos de mudanças, desde sua formação, em 1945, que atendeu aos interesses do Estado: formar cidadãos “sem criticidade”, portanto, “dominados”; uma vez que o ensino era destinado apenas à alfabetização (decodificação) sem nenhuma perspectiva de formar cidadãos letrados, apenas capazes de decodificar e escrever palavras, para que estas pessoas fossem capazes de participar do processo eleitoral.

No percurso histórico da EJA, Costa (2009) ressaltava apenas um momento diferente, aquele desenvolvido no ano de 1964, no Governo de João Goulart, que teve como proposta o objetivo de formar cidadãos numa perspectiva crítica:

O método freiriano partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura; aliás é possível afirmar que a aplicação do método se iniciava exatamente com uma discussão, visando a conscientização do analfabeto através do conceito de cultura. (COSTA, 2009, p. 68).

É por essa direção que conduzimos esta pesquisa, considerando a percepção do sujeito idoso como sujeito inserido em seu tempo, bem como a reconstrução de sua história por meio de suas memórias. Por isso, o nosso objeto de estudo é o discurso do idoso, e o objetivo principal desta pesquisa é analisar as representações que o idoso faz de si e da sociedade contemporânea ao relatar suas memórias sobre suas experiências de letramento, assim procuramos valorizar o sujeito idoso inserido no processo de letramento da EJA, por meio de suas narrativas, no sentido de identificar que representações têm esses idosos sobre o letramento.

Assim, temos como hipótese para esta pesquisa que o sujeito idoso pós-moderno, inserido no processo de letramento do sistema de ensino EJA, possa ser constituído por

processos identificatórios e que ao analisar seus discursos sobre suas experiências com letramento seja possível perceber as múltiplas identidades constitutivas do sujeito a ser analisado.

No processo de registrar o que pensa o idoso sobre a aquisição da leitura, é preciso situar a partir de qual perspectiva teórica, a questão da memória será analisada, pois esta surge como “[...] um problematizador, além da memória coletiva, dos já ditos, dos discursos transversos, trazemos aqui a questão da memória individual, os lapsos de memória, os esquecimentos que são atravessados pela memória coletiva”. (FREITAS, 2012a, p. 5). Assim, o que interessa para esta pesquisa é aquela memória que “compreende não apenas o que um “Indivíduo”, se recorda, mas também o que ele se esquece, pelas falhas nas lembranças. indivíduo que se constitui em sujeito sócio-histórico e, por isso, é ideologicamente afetado e constituído pelo inconsciente”. (GHIRALDELO, 2011, p. 357).

Nessa perspectiva, traçamos o percurso desta pesquisa com a memória, a partir da abordagem que a remete à linguagem, ao sujeito e à história, abordando a memória em perspectiva discursiva, pois esta é inerente à “constituição dos sujeitos e dos discursos: uma forma de os sujeitos se dizer e dizer o mundo”. (CORACINI, 2011, p. 32). Vale ressaltar que o nosso foco de interesse, nesta pesquisa, não é explorar a memória dos idosos na perspectiva de suas lembranças, dos eventos, “o fazer lembrar” os acontecimentos vividos, mas sim, por meio desses eventos, explorar os esquecimentos, uma vez que a “memória discursiva é constituída por esquecimentos”. (CORACINI, 2011, p. 33).

O sujeito faz uso, em seus discursos, de dizeres construídos historicamente, de modo que a história é elemento fundamental no enunciado para a existência de práticas discursivas, pois o sentido é estabelecido por meio da história e isso marca a relação do homem com a linguagem. (CORACINI, 2011).

Não se pode falar de memória em análise do discurso sem falar de interdiscurso. Entende-se o interdiscurso, como definição do dizível. Desse modo, o sujeito busca na memória outros dizeres, a partir de um já dito (CORACINI, 2011). Dessa maneira, é perceptível o interdiscurso na superfície linguística, mas suas marcas ficam no intradiscurso “sob forma de heterogeneidade representada, modo de emergência de heterogeneidade constitutiva do discurso, que remete a outros discursos”. (CORACINI, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, considera-se que todo discurso é heterogêneo por natureza, e desse modo, as memórias dos idosos, com base nos depoimentos sobre o processo de Letramento no

qual estão inseridos, estão permeados de dizeres que não são seus, uma vez que “todo dizer aponta para outros dizeres, que, por sua vez, remetem a outros e estes outros mais e assim *ad infinitum*”. (CORACINI, 2011, p. 34). Portanto, pode-se dizer que a memória discursiva é materializada na e pela linguagem.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar o discurso de idosos inseridos no processo de Letramento do sistema Educação de Jovens e Adultos ao relatar suas memórias; e como objetivos específicos, elencamos os seguintes: 1) entender as ideologias que permeiam o discurso dos idosos; 2) refletir sobre os processos identificatórios dos sujeitos desta pesquisa; 3) interpretar as representações que esses idosos fazem sobre o letramento, como também, de si ao estar inseridos no processo de letramento da Educação de Jovens e Adultos, como também, da sociedade contemporânea, ao relatar suas memórias.

O corpus desta pesquisa é constituído pelo discurso de três idosos, coletado por meio dos relatos de suas memórias/confissões, ou seja; por um “conjunto de discursos efetivamente pronunciados” (FOUCAULT, 1997) que podem ser entendidos na visão desse teórico como arquivo, como ele afirma, “aquilo que pode ser enunciado, que pode ser dito”, não no sentido de interdição, mas no sentido de determinados enunciados configurarem como acontecimento, no caso, as experiências de letramento dos idosos. Assim, entendemos que os discursos desses idosos, são no dizer de Foucault, “sistemas de enunciados (acontecimento de um lado, coisas de outro), que proponho chamar de arquivo” (FOUCAULT, 1997, p. 146), ou seja, são arquivos lugar onde as coisas ditas não se acumulam em uma linearidade sem rupturas.

As teorias que sustentam nossa análise, nesta pesquisa, advêm das teorias da Análise do Discurso, com fios discursivos dos Estudos Culturais. Explicamos isso, por meio das considerações de Coracini (2010) de que a Análise do discurso é transdisciplinar por natureza desde a sua origem na escola francesa de análise do discurso; apóia-se nos três pilares; linguística estruturalista, materialismo histórico e psicanálise para a concepção de um sujeito descentrado. Daí entendermos que a análise do discurso encontra-se no entremeio entre linguagem e social, por isso, analisamos a materialidade linguística, como discursos ou “formação discursiva” (FOUCAULT, 1997), em nosso caso, o discurso do idoso sobre suas experiências de letramento, justificado pelos objetivos desta pesquisa, exige que outras disciplinas, ou áreas de conhecimentos sejam utilizadas, como analista do discurso. É importante ressaltar que estas outras disciplinas ou áreas do saber servem de suporte para darmos conta de nossos objetivos, no proceder da análise do corpus. Assim, concordamos

com Coracini (2010) que estes suportes teóricos “são os fios que necessitamos, para, com eles, tecermos a teia de nossa rede teórica, transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é transformado por eles”. (CORACINI, 2010b, p. 93-94). São esses “fios” que nos auxiliam na análise de nosso corpus. No entanto, é preciso estar atento para que a noção de sujeito e de linguagem assumidas em cada uma destas áreas seja compatibilizada entre si.

Nosso suporte teórico, para a análise dos fios discursivos, corpus desta pesquisa, é atravessado pela psicanálise lacaniana, via Coracini (2007) e pelo conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Rèvuz (1998), pelas questões de saber e poder do filósofo Foucault (1997) e pelos Estudos Culturais, Hall (2006), sendo que todos esses fios se tramam sem se embaraçarem. Desse modo, é possível uma melhor compreensão das representações que os sujeitos idosos fazem de si e da sociedade contemporânea, ao estarem inseridos no processo de letramento EJA.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, ao analisar os relatos discursivos destes idosos, estamos rastreando, nesses dizeres, os efeitos de sentidos possíveis, que nos conduzem para o funcionamento do discurso, inscrito num dado momento histórico-social, numa dada enunciação. Assim, buscamos no fio do dizer, no discurso dos idosos “regularidades que apontam para a dispersão” (FOUCAULT, 1997) no sujeito do discurso; para a heterogeneidade (AUTHIER-RÈVUZ, 1998), para aquilo que é sempre produção de sentido, já que todos os discursos são atravessados por outros discursos e sujeitos assujeitados à linguagem, que, por ser porosa, é vulnerável a fagulhas do inconsciente. (CORACINI, 2010a).

Quanto à metodologia de análise, utilizamos a arqueologia do discurso que advém do método arqueológico de Foucault, aliando aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, ou seja, pretendemos problematizar a questão do idoso na sociedade contemporânea, entender os ditos e não ditos presentes em suas narrativas, que “ideologias” defendem, que valores apregoam e como valorizam o letramento em suas vidas.

A análise discursiva que Foucault (1997) conduziu, por meio da construção de seu método arqueológico, tem aplicabilidade, nesta pesquisa, conforme ele prescreveu, partindo do enunciado, ou seja, da partícula menor para a formação discursiva, o complexo. Assim, ele discute discurso como “um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva”. (FOUCAULT, 1997, p. 135). Nesse caso, buscamos sempre a passagem da dispersão para a regularidade. Para isso, partimos da premissa de que o objeto de estudo do

“arqueólogo” é o discurso. Entendemos, por esse raciocínio, que a função do pesquisador (arqueólogo) é delinear as condições de existência do discurso, do enunciado, ou do conjunto de enunciados de determinada época ou cultura, nesse caso, o discurso de idosos inseridos no processo de letramento EJA.

Ao utilizar a arqueologia foucaultiniana como recurso metodológico, procuramos entender os discursos enquanto práticas que correspondem a regras formadas dentro e fora da linguagem. (FOUCAULT, 1997). Nessa perspectiva, haverá sempre um confronto em torno do instituto de verdade. Dessa forma, a função do arqueólogo é averiguar um domínio de saber dentro de um sistema lógico, linguístico e psicológico que conforma determinado regime de “verdade”.

Diante de tudo isso, entendemos, também, que os dizeres dos idosos não contêm “significações estabilizadas, mas como heterogêneas, sem transparências e não evidentes. É na deriva dos sentidos e nos pontos do impossível (real da língua e do sócio-histórico) que se dá a interpretação”. (NEVES, 2011, p. 249). Todo discurso é incompleto, existirá sempre a falta, alguma coisa sempre por ser dita. Nesse caso, a falta representa a própria subjetividade (NEVES, 2011).

As representações construídas, a partir da análise do discurso do idoso, são resultados da construção identitária do qual esses sujeitos constroem, ao interpretar o mundo, a partir do discurso que o assujeita, um saber inconsciente, cuja significação é atribuída a eles e ao mundo. Estes elementos servirão de pistas, nesse processo identitário, na materialidade linguística, ou seja, naquilo que eles enunciam. Assim, a identidade do sujeito idoso será vista como sempre em formação, sempre a partir do olhar do outro. Compreendemos que a historicidade é elemento inerente à linguagem, portanto, não existe uma única imagem. (NEVES, 2011).

Com relação aos procedimentos de análise, é importante ressaltar a posição do analista que, mesmo com desejo de esgotar todas as possibilidades de análise e atingir a totalidade, isso não será possível, pois também está inserido em uma temporalidade e lugar; portanto, não está livre para dizer tudo o que pensa a seu modo. Nesse caso, cabe ao analista apenas buscar a interpretação dos gestos de significação dados no discurso dos idosos.

Para a realização desta pesquisa, foram convidados três alunos da EJA, da Escola Municipal Cirley Volpe Lopes, da cidade de Santa Fé do Sul/SP, para relatarem suas experiências com o letramento, no sentido de enfatizar suas histórias de vida, de buscar na

memória momentos em que vivenciaram a falta e a presença de conhecimento institucionalizado.

Esses alunos encontram-se na faixa etária acima de 60 anos; portanto, são considerados idosos segundo o Estatuto do Idoso. Por meio de uma conversa quase informal, mas pautada pelos objetivos de nossa pesquisa, construímos uma narrativa, por meio do discurso desses idosos. O diálogo foi organizado por nós, de modo informal e gravado em sistema de áudio, e transcritos em forma de narrativas que constituiu o corpus desta pesquisa.

Esse trabalho foi marcado por significativos momentos de interação social com esses idosos, possibilitados pelo fato de a pesquisadora lecionar na mesma escola e no mesmo período de funcionamento das aulas da EJA.

Desse modo, a aproximação da pesquisadora com esses idosos foi natural, por ser inerente a sua pessoa; o gosto e o respeito pelo idoso, uma vez que em outros trabalhos anteriores a esse, essa pesquisadora teve a oportunidade de realizar procedimentos semelhantes; por exemplo, o resgate da memória de moradores antigos em alguns bairros de Santa Fé do Sul, para estudar a história viva desta cidade, por meio da metodologia da história oral.

Para atingir o nosso objetivo norteador desta pesquisa, trazemos no primeiro capítulo os fundamentos da Análise do Discurso de orientação francesa, no qual realizamos a discussão sobre sujeito, discurso e as implicações do sujeito com a ideologia e o fenômeno linguístico, como também o processo de constituição do sujeito, por meio dos esquecimentos; as investigações de Authier-Rèvuz (1990) que apontam para uma concepção de heterogeneidade constitutiva, as relações entre o esquecimento nº 1 e o esquecimento nº 2 proposto por Pêcheux (1990) e entre o duplo dialogismo apresentado por Bakhtin.

Na sequência desse capítulo, discutimos os conceitos de representação discutidos por diversos autores, dentre eles, Bakhtin (1992), que ressalta a questão do sujeito constituído por formações socioideológico; Authier-Rèvuz, (1990), que discute a heterogeneidade da fala à representação do discurso, que se constrói em si, por estar em relação com outros discursos; os pressupostos teóricos de representações de envelhecimento, que convergem para o fato de que o idoso é excluído, socialmente, pela perda de produção e participação ativa na sociedade e, assim, criam-se estereótipos a respeito das imagens que se constroem, estabelecendo processos identificatórios construídos pela relação do idoso com o outro.

Por fim, trazemos a questão da memória discursiva, uma vez que sabemos que este conceito de memória desloca muitos sentidos, distancia-se do rememorar acontecimentos que, supostamente, poderiam ter acontecido. Desse modo, constitui-se pela falta, pelo esquecimento. Trazemos, também, considerações sobre alguns conceitos de memórias; memória discursiva, memória individual, memória histórica e memória subjetiva. Estes conceitos são apresentados numa perspectiva histórica e não cronológica, os quais estão presentes nos Estudos Culturais, Linguísticos Aplicados e Literários e, remetidos para o âmbito da narrativa dos idosos, inseridos no processo de letramento, não com o propósito de fazê-los rememorar acontecimentos, mas de recriar uma realidade em algum tempo vivenciada por eles.

No segundo capítulo, elencamos os dados atuais que confere a importância desta temática fundamentada no “acontecimento”: o fenômeno do envelhecimento na atualidade, e a Educação de Jovens e Adultos; a história da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva reflexiva de inclusão/exclusão desta modalidade de Ensino; alguns aspectos sobre como é organizado e oferecido este sistema de ensino no Brasil, como também a perspectiva de letramento como possibilidade de inclusão para o idoso; a questão do letramento e suas implicações com a alfabetização. Todas estas discussões foram conduzidas pelos fios que tecem a inclusão/exclusão e as relações destas questões com o sujeito idoso.

Por fim, o terceiro capítulo é constituído pelo corpus da pesquisa, análise das narrativas, espaço onde discutimos os processos identificatórios do sujeito idoso inserido no processo de letramento.

Com os resultados alcançados, nesse capítulo, iniciamos as considerações finais com o objetivo de oferecer uma síntese das principais considerações e reflexões, a partir do percurso dos gestos de interpretação realizados, estabelecendo possíveis relações entre representação e constituição identitária do sujeito idoso em processo de letramento, no sistema de ensino EJA.

1 ANÁLISE DO DISCURSO, REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIAS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Trataremos, no percurso deste capítulo, acerca de conceitos fundamentais que sustentam as análises das narrativas dos sujeitos idosos inseridos no processo de letramento, tais como discurso, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, heterogeneidade enunciativa, representação e memória discursiva.

Michel Pêcheux é considerado o fundador da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, no início da década de 1960. O objeto de pesquisa dessa teoria é o discurso, levando em conta tanto o sujeito da linguagem, tanto a ordem da própria linguagem, como a situação. Esse pesquisador estrutura a Análise de Discurso com base em outras áreas do conhecimento como a Psicanálise, partindo da releitura que Lacan fez dos trabalhos de Freud; a Linguística, a partir dos estudos de Saussure; e o Marxismo, com base nas releituras que Althusser fez dos textos de Marx. Assim, a Análise do Discurso é considerada uma disciplina de entremeio, como ressaltava Gregolin que “esse triplo assentamento traz consequências teóricas: a forma material do discurso é linguístico-histórica, enraizada na História para produzir sentido” (GREGOLIN, 2001a, p. 1).

A Análise do Discurso (AD), de orientação francesa, postula a tese de que a linguagem possui uma relação com a exterioridade, considerando o sujeito, a história e a memória. Ela é compreendida como ação, transformação, como um trabalho simbólico em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos e reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc”. (ORLANDI, 1986, p. 171).

Na perspectiva da AD, o sujeito é atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, o que produz, segundo Pêcheux (1990), um sujeito cindido, clivado, descentrado, não se constituindo na fonte e origem dos processos discursivos que enuncia. Nem tudo que ele pensa pode ser dito e o que diz é controlado, mesmo que de forma inconsciente. Seu dizer vem de outros lugares que o sujeito nem sabe de onde, mas ele tem a ilusão de ser a fonte de seu discurso. No entanto, seu discurso é perpassado por outros, formando a heterogeneidade constitutiva; pois:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso Outro’. O *outro* não é um objeto (exterior, *do qual se fala*), mas uma *condição* (constitutiva, *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso. (AUTHIER-RÉVUZ, 2004, p. 69).

Dessa forma, a dimensão ideológica do sujeito ocorre entre o limite da dimensão enunciativa e a dimensão do inconsciente, sem se limitar a nenhum desses aspectos, pois

“enquanto as teorias da enunciação se constituem em teoria subjetivas da linguagem, a AD se constitui numa teoria não-subjetiva que concebe o sujeito não como centro do discurso, mas como um sujeito cindido, interpelado pela ideologia, dotado de inconsciente e sem liberdade discursiva”. (GUERRA, 2008, p. 47).

O sujeito se constitui na e pela linguagem e o seu dizer é o resultado da interpretação que faz e está sempre sujeito a equívocos, uma vez que a linguagem é vista na incompletude. Nem sujeitos e nem sentidos são completos ou definitivos, eles se constituem historicamente e socialmente pela memória discursiva.

Segundo Orlandi (1986, p. 80), “as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso, que por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”. O conceito de discurso é o efeito de sentido produzido, articulado entre o fenômeno linguístico formal e os processos ideológicos instituídos socialmente. O sujeito, ao enunciar, enuncia de um lugar marcado por uma formação discursiva interligada a uma formação ideológica. A formação discursiva de onde se fala regula seu dizer, ou seja, dita o que deve e o que não deve ser dito em determinada circunstância. Pêcheux (1990, p. 163) afirma que:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Do ponto de vista da AD, o discurso se constitui com base no interdiscurso, desse modo os discursos produzem sentidos a partir de outros já instituídos na sociedade. Assim, entende-se por memória discursiva:

[...] como sendo esses sentidos já cristalizados, legitimados na sociedade e que são reavivados no intradiscurso. Este é, muitas vezes, apagado pela ideologia, para produzir o efeito de homogeneidade discursiva, espaço de deslocamentos, de retomadas, de conflitos, de regularização. (GUERRA, 2008, p. 47).

1.1 Análise do discurso: interdiscurso, intradiscurso heterogeneidades e representações

Na perspectiva de compreender melhor os pressupostos da AD, é importante a reflexão sobre alguns conceitos. Primeiramente, destacaremos a conceituação de discurso, já que o intento da AD é situar os discursos que atuam em uma formação social, relacionando-os às

condições de produções. Nessa perspectiva, o discurso passa a ser o objeto de estudo dessa teoria. Sobre as condições de produção do discurso, Cardoso (2005) ressalta que não podem ser compreendidas com referência no científico, na experiência, mas, como “representação no imaginário histórico-social. Os protagonistas do discurso (interlocutores) não devem ser considerados apenas como seres empíricos, mas também como representações de lugares determinados na estrutura social”. (CARDOSO, 2005, p. 39).

O discurso para a AD é compreendido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre os interlocutores e locutores. Dessa forma, o discurso, enquanto ação social, remete à “ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. (ORLANDI, 1986, p. 15).

Na perspectiva da AD, o discurso precisa de elementos linguísticos para existir na materialidade. O discurso remete aos aspectos exteriores à língua, aos “aspectos sócios históricos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas”. (FREITAS, 2010, p. 152). Nos estudos do discurso, não podemos analisar as marcas linguísticas por si só, é necessário considerar como elas aparecem em um discurso “é necessário estabelecer seu modo de existência em relação à propriedade do discurso, que é o objeto de análise, já que está caracterizando significativamente o discurso em relação às marcas que o constituem”. (FREITAS, 2010, p. 152).

Dessa forma, o estudo sobre o discurso, na perspectiva da AD, faz também referência às considerações que Foucault realizou sobre esse objeto. Para Foucault (1997), o discurso é compreendido como dispersão, por ser formado por elementos que não formam uma unidade. Nesse caso, cabe à Análise do Discurso criar mecanismos capazes de conduzir a formação dos discursos. Essas regras foram chamadas por Foucault de “regras de formação” que permitem a determinação dos elementos que formam os discursos. Essas regras, segundo ele, é o que determinam a caracterização da “formação discursiva”, possibilitando a passagem da dispersão para a regularidade. Dessa forma, consegue-se a regularidade por meio da análise dos enunciados que constituem a formação discursiva, pois o discurso é “um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”. (FOUCAULT, 1997, p. 146).

Esse autor ressalta, ainda, algumas características do enunciado, no qual, segundo Brandão (2004), a mais importante é aquela que trata da relação do enunciado com o sujeito, no qual Foucault critica a concepção do sujeito, enquanto instância fundadora da linguagem.

Poder-se-ia dizer que o tema do sujeito fundador permite elidir a realidade do discurso. O sujeito fundador [...] está encarregado de animar diretamente “com seu modo de ver” as formas vazias da língua: é ela que atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, retoma, intuitivamente, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá, em seguida, senão que explicar e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão enfim seu fundamento. Em sua relação com o sentido, o sujeito fundador dispõe de signos, de marcas, de letras. Mas não tem necessidade, para manifestá-los, de passar pela instância singular do discurso. (FOUCAULT, 1974, p. 49).

Dessa forma, Foucault instaura uma nova visão da história com ruptura e descontinuidade, consagra uma nova maneira de perceber o mundo, no qual “não há lugar para um projeto divino ou humano [...] a matéria histórica descontínua é o evento na sua manifestação discursiva sem referência a uma teologia ou a uma subjetividade fundadora”. (BRANDÃO, 2004, p. 34).

Para Foucault (1974), o discurso não é constituído pela unidade do sujeito, mas pela sua dispersão, devido às muitas posições assumidas pelo sujeito no discurso, desconsiderando, desse modo, a unidade do sujeito. Ele acrescenta que os enunciados existem isoladamente, ou seja, de modo algum encontra isento de neutralidade, ou independente, mas, “fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, apoiando-se deles e se distinguindo deles: ele se integra sempre em jogo enunciativo”. (FOUCAULT, 1974, p. 124).

Ainda, na perspectiva de Foucault, ressalta-se que a condição material é o que de fato constitui o enunciado como objeto. Desse modo, ele faz distinção entre enunciado e enunciação. Partindo dessa concepção, Brandão (2004) afirma que existe enunciado, toda vez que alguém emite um conjunto de signos; já a enunciação caracteriza-se pela singularidade, ao nunca se repetir, o que não ocorre com o enunciado. Assim, a multiplicidade de enunciados está relacionada com a referência no campo institucional, de sua materialidade, ou seja, “uma frase dita no cotidiano, inserida num romance ou inscrita num outro tipo qualquer de texto, jamais será o mesmo enunciado, pois em cada um desses espaços, possui uma função enunciativa diferente”. (BRANDÃO, 2004, p. 36).

As contribuições de Bakhtin (1992) são, também, importantes para a reflexão deste fundamento teórico. Para ele, o discurso se constitui pelo fenômeno social da interação verbal. Desse modo, considera o outro como elemento indispensável para a constituição do discurso, como também o processo que o forma pela interação real e imaginária. Assim, as particularidades de cada discurso ocorrem no sentido de que as palavras constituem o significado do que está sendo dito, cumprindo a função de preencher os sentidos incompletos e vagos. Nesse sentido, afirma Bakhtin (1992, p. 41):

[...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que despontam que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Observa-se que a palavra é fundamental, e está inserida na formação discursiva, é constituída de ideologias e por isso “ao produzir o seu discurso, o sujeito se posiciona social e historicamente, assume uma formação ideológica que direciona seu discurso para que não ocorram conflitos e contradições a outro interlocutor”. (FREITAS, 2010, p. 155).

Na perspectiva da AD, no sujeito, não se concentra o nascedouro do significado, ele não é a origem, porque se constitui de outros sujeitos. Assim, o discurso é produto da interação de várias vozes, da relação com o sócio ideológico, portanto, tem caráter heterogêneo.

Para Brandão (2004), o processo de descentramento do sujeito, aquele que perde sua centralidade, ao interagir com o funcionamento dos enunciados, ocorre no sentido em que a problemática passa a ser o sistema de representações e não mais o sujeito, apesar de sua fundamental importância.

Essa autora relata que a AD questiona a teoria da subjetividade, destacando a ilusão do sujeito em sua onipotência. Nesse sentido, a AD assegura que a ideologia e o inconsciente estão ligados, funcionam de forma idêntica na constituição do sentido e do sujeito. Desse modo, “o sujeito falante é determinado pelo inconsciente e pela ideologia”. (ORLANDI, 1986, p. 119).

Brandão (2004) enfatiza que Pêcheux propõe uma teoria não subjetiva da enunciação, fundando uma teoria materialista dos processos discursivos. Nesse sentido, busca embasamentos em Althusser, para afirmar que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, propondo com essa teoria que o essencial da ideologia é constituir indivíduos

concretos em sujeitos, e que esses sujeitos estão inseridos em uma dimensão social, mesmo de forma inconsciente.

Pêcheux (1990), ao trazer essas reflexões para o campo da linguagem, afirma que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes, em sujeitos de seu discurso e que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes correspondem”. (PÊCHEUX, 1990, 145).

Para esse autor, o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimentos: o “esquecimento nº 1” ocorre quando o sujeito é colocado como origem de tudo que diz. Refere-se ao esquecimento de maneira inconsciente e ideológica, assim o sujeito procura desfazer de tudo que faz parte de sua formação discursiva, isso é o que lhe confere a ilusão de ser criador absoluto de seu discurso. No “esquecimento nº 2”, de caráter pré-consciente ou quase inconsciente, o sujeito aproveita algumas formas e desfaz de outras, ao elaborar o seu dizer. O sujeito tem a ilusão de que esse seu dizer tem significado único. Ele acredita que todos os seus interlocutores receberão suas intenções e mensagens de uma única forma. Desse modo, o sujeito não tem consciência dos outros que determinam seu dizer, da mesma forma não tem pleno controle sobre os efeitos de sentido que seu dizer provoca.

De acordo com Orlandi (2007), a ilusão que constitui um sujeito marcado pela ideia de unicidade é necessária, porque é por meio desta ilusão que o sujeito continua produzindo o seu discurso. Desse modo, pode-se entender que é com a percepção do sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por muitas vozes, que manifestam identificações múltiplas, no qual o sujeito se constitui ideologicamente.

1.1.2 Concepções de linguagem em seus aspectos heterogêneos

No percurso da constituição do discurso, Guerra (2008) discute as investigações de Authier-Rèvuz (1990) que apontam para as manifestações de “heterogeneidade enunciativa” no processo de constituição do discurso, sendo a “heterogeneidade mostrada e a constitutiva” inerente a todo tipo de heterogeneidade.

Nessa perspectiva, a concepção de heterogeneidade constitutiva de Authier-Rèvuz corresponde à visão bakhtiniana de linguagem, no qual se pode afirmar que todo discurso é dialógico por natureza. Desse modo, segundo Freitas (2003), “o discurso não constrói sobre si mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa,

condiciona o discurso do eu”. No dizer de Bakhtin (1992, p. 392), não existem fronteiras para um contexto dialógico. Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis, sempre vão mudar removendo-se no processo posterior.

Assim, a heterogeneidade constitutiva é o que prevalece para o funcionamento real do discurso. Authier-Rèvuz (1999) articulou este conceito, apoiando-se nas tórias da psicanálise lacaniana, no que diz respeito ao descentramento do sujeito. A autora postulou a interação com o outro, como norma constitutiva de todo e qualquer discurso. Em seus estudos, a pesquisadora destacou esse conceito com o inconsciente (o Outro da Psicanálise). Nas palavras de Authier-Rèvuz:

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente”. (AUTHIER-RÈVUZ, 1990, p. 28).

Na continuidade de seus estudos, Authier-Rèvuz demonstra que heterogeneidade mostrada é a presença do outro, revelada no discurso, é a demonstração explícita dos muitos outros que constitui o sujeito, das muitas vozes expressas em seu dizer. Ela é o elemento que separa, que distancia o sujeito desses outros, que este (o sujeito) elege de modo a atender aos seus objetivos. Esses outros são representados por meio de citações, aspas, comentários, itálicos, metáforas, imitação, ironia.

Ainda, Authier-Rèvuz (1999, p. 29) comenta que, do ponto de vista linguístico, a descrição das formas de heterogeneidade mostrada são divergentes da heterogeneidade constitutiva no discurso. Essas formas de heterogeneidade mostrada, portanto, “altera a unicidade aparente da cadeia discursiva, pois elas aí inscrevem o outro (segundo modalidades diferentes, com ou sem marcas unívocas de ancoragem)”.

O sujeito enunciator retoma o discurso do outro por meio da heterogeneidade mostrada. Isso acontece de forma consciente em seu espaço discursivo. Por meio desse recurso, produz, como efeito de sentido, a separação entre o dizer que pertence a si e o dizer que pertence ao outro. Esse efeito de sentido disfarça a condição heterogênea de todo dizer. Desse modo, pode-se entender que:

[...] existe negociação entre a heterogeneidade mostrada *na* linguagem e a heterogeneidade constitutiva *da* linguagem em que o sujeito, movido pela ilusão do centro, pela ilusão de ser a fonte do discurso, por um processo de denegação, localiza o outro e delimita o seu lugar para circunscrever o próprio território. Afetado por um sujeito que divide, ou melhor, que tem que dividir seu espaço com o outro, o sentido se subjetiviza, torna-se heterogêneo bloqueando a tendência natural à homogeneização do sentido absoluto. (BRANDÃO, 1998, p. 43-44).

Pêcheux e Fuchs (1975) defendem que é a partir do esquecimento nº 1 que se é possível formar a articulação entre o conceito de sujeito que se acredita ser a fonte de seu discurso e o conceito de heterogeneidade constitutivo proposto por Authier-Rèvuz. Isso se justifica pelo fato de que, para Guerra (2008), perpassado pela ilusão de ser o primeiro enunciador de seu discurso, o sujeito não identifica os limites que separa o dizer do outro com o seu próprio dizer. Esse dizer passa como sendo constitutivo do discurso do sujeito que enuncia. Na visão de Authier-Rèvuz (1990, p. 32), isso remete a uma:

[...] heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável no discurso que se constitui, aquela do outro do discurso – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente – se opõe à representação, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um - sujeito, discurso – se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso.

Para Guerra (2008), quanto à articulação entre o esquecimento nº 2, na visão de Pêcheux e de Authier-Rèvuz, a heterogeneidade mostrada acontece por meio da ilusão da realidade do pensamento transmitida no discurso que leva o sujeito a situar o outro em seu espaço discursivo. Esse sujeito dividido apresenta-se de várias formas, entre elas, pode-se afirmar a “incorporação do outro, os mecanismos metadiscursivos, as formas de oscilação, as formas de abertura do sujeito no discurso”. (GUERRA, 2008, p. 58).

Nesse sentido, a heterogeneidade mostrada é uma forma de representação que um “discurso se constrói em si mesmo, de sua relação com o outro, designando, em meio a um conjunto de marcas linguísticas, os pontos de heterogeneidades. Poderíamos relacioná-los com a intertextualidade”. (GUERRA, 2008, p. 58). Essa autora acrescenta à heterogeneidade constitutiva que se pode entendê-la como *duplo dialogismo* existente no discurso, todo discurso se faz por meio do “já- dito”, dos outros discursos e, portanto, é conhecido pelo seu interdiscurso, pois o discurso não existe independente daquele a quem ele é endereçado. Dessa forma, a interpretação, a forma de entendimento do destinatário torna-se parte constitutiva do dizer de quem enuncia, e isto resulta no processo de produção do discurso. Guerra (2008)

relaciona a heterogeneidade constitutiva com a *interdiscursividade*. Nessa mesma perspectiva, Gregolin (2001b, p. 72) ressalta que:

A ordem do discurso é uma ordem *enunciável*. A ela deve o sujeito assujeitar-se para constituir em sujeito de seu discurso. Por isso, o enunciável é exterior ao sujeito enunciativo e o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um interdiscurso, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transforma.

Mesmo diante dessa heterogeneidade, propriedade elementar da constituição de sujeitos e do discurso, por conseguinte, da linguagem, considerando, sobretudo, aquilo que lhe é inerente, o processo de mobilidade contínuo de sentidos determinados pelo processo histórico-social, as pessoas se apreendem, se interpretam, estudam, ensinam e mantêm a ilusão de unidade. É na repetição e na circulação do que está na memória discursiva, condição do interdiscurso; isto é, nos já ditos por outros, na abertura, no deslize, no impreciso e, é no mesmo e no antigo que surge o outro, o novo.

1.2 Representação e identidade: a ilusão da completude

Para melhor entender e conceituar representação, além dos estudos da Análise do Discurso de orientação francesa, buscamos subsídios nas teorias da Educação, da Psicanálise e Estudos Culturais, algumas definições que são de grande relevância como arcabouço teórico para esta pesquisa

Nas palavras de Guerra (2008), o sujeito é interpelado pela ideologia, cindido, dividido entre consciente e inconsciente, dotado de inconsciente e não tem liberdade para discursar, pois é atravessado por uma memória, por sentidos já estigmatizados no imaginário coletivo.

Neste sentido, se a linguagem é heterogênea (AUTHIER-RÈVUZ, 1990), a representação de um discurso só se constrói em si mesma por estar em relação a outro discurso. Pode-se depreender que o sujeito não é a fonte absoluta do sentido, ele se constitui por dizeres de outros sujeitos. O seu discurso é perpassado por outros discursos.

O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia que constitui seu dizer, pois os diversos discursos produzem efeitos de sentido cada vez que o sujeito fala. Ou seja, quando ele enuncia, revela o lugar social e a posição que ocupa enquanto sujeito que fala. (ORLANDI, 1999).

O sujeito é entendido como o resultado da relação com o socioideológico, da interação de diversas vezes (eu-outro) (BAKHTIN, 1992); pois, o sujeito constrói as representações da realidade a partir do lugar que enuncia, com as experiências vivenciadas e sua ideologia. Ele constrói suas identidades na vivência com o outro, mas segundo as concepções da sociedade. Então, “se a sociedade muda, o sujeito se transforma com ela”. (GRIGOLETTO, 2006, p. 27). Nas palavras de Coracini (2007, p. 151), as identidades dos sujeitos são fragmentadas e proteiformes, há na constituição do sujeito pelo outro, heterogeneidade, ou seja, “vozes diversas o constituem e, por vezes, emergem na sua fala”.

Pode-se dizer que as representações ou formações identitárias são constituídas nos processos de interação, pois as identidades não estão prontas, não estão nos sujeitos. Elas são construídas na interação entre os sujeitos, em suas práticas discursivas: no momento que discursam e pelo discurso do outro. Assim, entendemos que a identidade está ligada à cultura, à nacionalidade, ou ao pertencimento a um local ou Estado. Ela é formada por processos de memória provocados pelo inconsciente e pela ideologia. A identidade, ao mesmo tempo em que é unidade, é dispersão, pois se transforma, desloca-se na história, mas “a injunção a ser-se o mesmo na relação com Outro, por sua vez, nos identifica”. (ORLANDI, 1986, p. 203-204).

Vale, ainda, ressaltar que entendemos as representações da linguagem, a partir da teoria de Pêcheux (1990), no momento em que o sujeito discursa, tanto no sujeito que fala como no interlocutor, há dois pontos imaginários que vão se deslocar na enunciação e refletir sobre si: “quem sou eu para lhe falar assim” e “quem sou eu para que ele me fale assim”; e sobre o outro: “quem é ele para que fale assim”. Esse movimento está relacionado à imagem que ambos possuem de si e do outro.

Hall (2005) afirma que a identidade se constitui pela alteridade e a identidade é sempre incompleta. Por isso, o sujeito se fragmenta ao longo dos tempos e constitui inúmeras identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. O sujeito é confrontado por uma vastidão desconcertante e cambiante de identidades possíveis, em face de uma multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural; ou seja, o sujeito passa a ser perturbado pela diferença.

Portanto, depreende-se que a constituição da identidade ocorre no acontecimento: “no momento de falar, uma voz sem nome me precedia, há muito tempo”. (FOUCAULT, 2002, p. 5). Em outras palavras, a identidade está contida no acontecimento, trazido para o discurso por meio do resultado de uma leitura.

Segundo Hall (2005, p 81-89), “todo discurso ‘concreto’ é determinado duplamente, de um lado, por formações ideológicas que remetem esse discurso a formações definidas, por outro lado, pela autonomia relativa da língua”.

Nesse sentido, Orlandi (1986, p. 40-41) afirma que, na “relação discursiva, as imagens constituem as diferentes posições”, pois as identidades resultam dos processos de identificação. As posições, o imaginário é projetado na materialidade discursiva: os sujeitos enunciam ou enunciam-se de lugares ou posições ideologicamente marcados.

Então, se as identidades são resultados de processos de identificação, nesse ínterim, está o idoso que é um produto social ascendente da dinâmica demográfica, do modo de produção, da estrutura social vigente, das ideologias dominantes, dos valores e culturas predominantes, pois a sociedade possui valores essenciais à representação que faz da velhice, de modo que, acarretarão tanto na proteção como na exclusão social de seus idosos, como também na qualidade das relações que estabelecem com estes sujeitos. (OLIVEIRA, 1999).

Nesse sentido, segundo o autor, a velhice está associada aos estágios de maturidade, ou seja, houve uma padronização da infância, adolescência, idade adulta e velhice, na qual o Estado regulamentou o curso da vida, do nascimento até a morte, o sistema que engloba as etapas de escolarização, a entrada no mercado de trabalho e a aposentadoria. (DEBERT, 1998).

Ao falarmos de identidade, nos vem à memória que há uma relação de “poder na posição social que o sujeito ocupa na simbologia dos bens, dos interesses políticos da classe dominante, nas diferentes práticas discursivas desenvolvidas nas relações sociais, ou seja, vai depender de como um constrói a imagem do outro”. (BECARI; FREITAS, 2013, p. 43).

Seguindo esse raciocínio, Beauvoir (1990, p. 265) afirma que “é a classe dominante que impõe às pessoas idosas seu estatuto; mas o conjunto da população ativa se faz cúmplice dela”. A sociedade instaura a cultura de incapacidade do idoso, comprometendo o aspecto social da velhice e impondo o seguinte preceito: toda pessoa ao alcançar os 60 anos torna-se incapaz, especialmente se for da classe social mais baixa. Assim, o idoso tem vivido duas absurdas situações ditadas pela sociedade, a de “ser pobre” e de “ser velho”, porque essa sociedade, que lhe dita normas, só valoriza quem tem posses e quem é suficientemente jovem para produzir e consumir segundo os interesses dos detentores dos meios de produção. (JORDÃO NETTO, 1997).

Nas relações sociais, segundo Debert (1998), há de se considerar os aspectos geracionais pelo viés da construção coletiva da memória e não pelas características etárias. É necessário vincular mecanismos comuns de interação social, compartilhar representações sociais comuns relativas às fases históricas que cada pessoa passa, a partir de uma coletividade que agrupa ideias e valores resultantes de conflitos.

É a alteridade que remete à concepção de que as relações sociais constroem processos identitários. Nesses momentos, agindo em papéis e em relações com o outro, o indivíduo torna-se consciente, tanto de si mesmo como consciente dos outros. A sociedade possui estereótipos sobre a velhice, sobre a população idosa, considerando o idoso inútil e incapaz, um incômodo, por não atuar na velocidade e na maneira que os jovens julgam mais correta ou mais adequada, ou seja, um peso para a sociedade. (OLIVEIRA, 1999).

Além disso, ela passou-lhe a impor imperativos de produção, agilidade e modernidade e esse idoso, por fatores biológicos, pode apresentar certas limitações ou pequenas dificuldades, mas isso não significa que seja incapaz de realizar tarefas. No entanto, segundo a perspectiva social vigente, o idoso é considerado uma pessoa frágil e inconsultável, um problema a ser solucionado, porque o novo (jovem) é supervalorizado. (OLIVEIRA, 1999).

Beauvoir (1990) ressalta que as representações sociais sobre a velhice, pela história, indicaram os níveis de relações entre idosos e os interesses da coletividade, em decorrência de seu destino. Por isso, o idoso emergiu como o “outro”, uma vez que, como categoria social, nunca interveio no percurso do mundo. A velhice, então, foi desvendada apenas a partir da perspectiva das classes privilegiadas, tornando-a uma questão de poder. Desse modo, o processo de exclusão mostra-se tal como, pois “[...] o velho aparece aos indivíduos ativos como uma ‘espécie estranha’, na qual eles não se reconhecem”. (BEAUVOIR, 1990, p. 266).

Essa exclusão acontece em virtude do estranhamento social que não deveria acontecer, porque o estranho deveria integrar ao conjunto como parte integrante. Assim, o idoso é concebido pela sociedade como sinônimo de gastos e complicações, especialmente para a Previdência e para a saúde pública. Um caráter assistencialista que acaba obrigando-o a se “retirar para morrer na montanha”, como em algumas sociedades históricas.

Diante disso, é emergente compreender o processo de alteridade a partir do mecanismo de exclusão social em que o idoso está sujeito. É preciso entender como o outro (idoso) é visto pelo outro (aquele que ainda não atravessou a fronteira do envelhecimento). Assim, toda a sua representatividade positiva se apaga e surgem os estereótipos negativos: de que não serve

mais para nada, não é capaz de opinar, de aprender, de realizar atividades devido a sua lentidão.

1.3 Memória individual, coletiva x imaginário social

Quando nos propomos a realizar um estudo sobre Memória, imediatamente, ocorrem-nos muitas definições ancoradas em abordagens do senso comum como esta definição:

Memória [Do lat. Memoria] S.f. 1. Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente [...]. 2. Lembrança, reminiscência, recordação [...]. 3. Celebridade, fama, nome. 4. Monumento comemorativo. 5. Relação, relato, narração [...]. (FERREIRA, 2004, p. 608).

Como se pode observar nesta definição, memória refere-se à capacidade cognitiva de reter idéias, rememorar fatos, acontecimentos, como também relatar a própria vida ou de outrem. Entretanto, quando nos referimos a memórias no plural, a conotação é outra. Pode se tratar de relatos, lembranças de vida de alguma celebridade. Quando memória estiver relacionada a pessoas de vulto histórico, social, ou alguma celebridade, é comum o dizer de que essa pessoa ficará na memória ou na história; ou seja, ficará registrada na lembrança de seus contemporâneos, como também das gerações futuras.

Ainda nesta concepção do senso comum, ter uma boa memória significa ser inteligente capaz de reter muitas informações. Já no meio acadêmico, segundo Gagnebin (2006), a memória tem sido objeto de estudo em muitas áreas do conhecimento como as Ciências Humanas e as Ciências Médicas, da Filosofia e da Psicologia-Comportamentalista, Cognitivista, da Psicanálise, das Ciências Neurológicas e Humanas - Histórica e Educação, além da Linguística, ainda nessa área neurológica, a Linguística do Texto e a Análise de Discurso.

No contexto das explosões de estudos com a temática memória, surge então o interesse que vai além da História do passado, da memória do povo, nas autobiografias, e isso remete à divisão do sujeito e de sua natureza, inerente ao pós-modernismo. Como ressalta Coracini (2011, p. 24):

Esse individualismo exacerbado pelas (novas) tecnologias, que, de forma paradoxal, se volta para o outro na busca de si próprio, de um autoconhecimento suscitado pelo outro e que, ao mesmo tempo em que o libera do contato intenso com o outro, o atrai em busca de identificações.

Nessa situação pós-moderna, em que reina o anonimato, impera o desejo do retorno à própria história “num dobrar sobre si mesmo para falar de si” (CORACINI, 2011, p. 24), pois o momento presente é marcado pelo capitalismo e o egocentrismo em que predomina a ideologia neoliberal que visa, acima de tudo, o lucro para uma sociedade global.

Assim, o sistema de comunicação atinge o ápice no mundo virtual, a exemplo disso, temos o facebook, que viabilizou os movimentos sociais, e isso possibilitou também o desejo pelo registro, ainda que ilusoriamente, de permanência na memória de um povo, deixando, assim, “traços de si num mundo que é de todos e de ninguém”. (CORACINI, 2011, p. 25).

Diante de tantas abordagens sobre os estudos sobre a memória, o interesse que predomina nesta pesquisa é a abordagem discursiva por tratar do estudo das memórias dos idosos sobre o letramento. Uma vez que entendemos que a linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, o sujeito é constituído na e pela linguagem.

É relevante pontuar que entendemos que uma das formas de preservar a memória é por meio da escrita, da linguagem verbal, como nas outras formas de linguagem, como a pictórica e outras. Depois da invenção da escrita, a temporariedade da linguagem oral torna o discurso frágil, por isso, passou a existir a necessidade, cada vez mais, no mundo contemporâneo, da linguagem escrita, esta que, por sua vez garante, supostamente, a confiabilidade, criando assim o mito da verdade.

Nesse ponto, direcionaremos nosso olhar para a memória discursiva, uma vez que esta concepção de memória desarticula a memória como rememorar, lembrar de acontecimentos que, supostamente podem ter acontecido. Esta condição de memória desloca para a constituição de sujeitos e de discursos: “uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo”. (CORACINI, 2011, p. 32).

Ao discutir a memória discursiva, é pertinente retomar a definição de memória institucional, esta que aponta para as instituições religiosas, jurídicas, escolares e, muitas outras, o que remete a eventos, valores; portanto, existe uma tendência forte para fazê-lo lembrar, a fim de garantir, mesmo que ilusoriamente, a permanência na história. Já a memória discursiva é constituída de esquecimentos.

Embora a memória institucional tenha o desejo de estabilidade, sofre alterações ao longo dos anos, por exemplo, a interpretação da Bíblia, mas a tendência à lembrança supostamente conserva a permanência. Já a memória discursiva é sempre atravessada por gestos de interpretação, e isso se traduz em esquecimento.

A memória discursiva está relacionada à existência histórica do enunciado no bojo das práticas discursivas, uma vez que o sujeito reatualiza os dizeres historicamente construídos em seus discursos. Assim, memória pode ser acolhida por legado ou por conhecimentos vivenciados, o sentido é construído na historicidade que marca a relação do homem com a linguagem. (CORACINI, 2011).

Nessa perspectiva, memória discursiva remete-nos ao interdiscurso. No dizer de Pêcheux (1988), o interdiscurso determina o dizível, enviando o sujeito a uma filiação de outros dizeres a partir de um já-dito (FOUCAULT, 2002). O interdiscurso aparece na superfície linguística, mas deixa marcas no intradiscurso (no fio do dizer). Esta manifestação é em decorrência, segundo Authier-Rèvuz (1998), da heterogeneidade representada, que é a manifestação da heterogeneidade constitutiva do discurso. Toda essa trama remete a outros discursos. “Estes se entrelaçam para constituir a trama de uma textualidade que se apresenta como UM”. (CORACINI, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva de estudos, a heterogeneidade representada fora, em trabalhos linguísticos anteriores, denominada de mostrada; assim ao marcar no texto que o dizer remete a outros, por meio de citação, referências bibliográficas, glosas provérbios, ou mesmo retornar ao mesmo dizer, ou seja, por meio de voltas enunciativas, remetem a uma denegação. Esse fundamento consiste em que, apesar do desejo de explicitar o dizer do outro, de significá-lo, conduz à demonstração da heterogeneidade constitutiva. A heterogeneidade representada assinala para a falta do original, daquilo que seria a origem. Segundo Authier-Rèvuz (1998), essa trama de marcar o dizer do outro e afirmar-se como autor, aponta para o distanciamento da origem centrada no autor; ou seja, “todo dizer aponta para outros dizeres, que, por sua vez, remetem a outros e estes a outros mais e assim *ad infinitum*”. (CORACINI, 2011, p. 34). Assim, entendemos que a memória discursiva está materializada na e pela linguagem.

No processo do discurso, examinamos os interdiscursos como marca identitária, uma vez que a memória discursiva é constituída pela linguagem, e na materialidade linguística e, os fragmentos diversos dos discursos, que constituem o interdiscurso, são elementos constitutivos da memória discursiva. Esses fragmentados são modificados, transformados,

porque advêm das heranças que recebemos. A memória, portanto, o interdiscurso “são as inúmeras vozes provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede de fios que se mesclam”. (CORACINI, 2007, p. 9). Assim, o interdiscurso traz as marcas das crenças, das ideologias, da cultura que o sujeito manifesta nas situações do cotidiano, desvelando assim a memória que o constitui.

É importante destacar que os processos linguísticos que mostram todo complexo de substituição, paráfrase e sinonímia, causam os efeitos de encadeamento ou de articulação. No sistema de relações, a anáfora discursiva é compreendida como um dos importantes mecanismos linguísticos. No entanto, todo esse complexo acontece na ordem do enunciado. Esse percurso concretiza-se por meio dele e assim conduz os efeitos de sentido das instâncias do interdiscurso para se materializar no intradiscurso.

Segundo Orlandi (2007), o interdiscurso se articula por relações existentes entre dois ou mais termos que referem à mesma identidade. Nesse caso, a identidade estável dos referentes é mantida pelos “fios dos discursos”. No nível do intradiscurso, as formulações são tomadas no “tempo curto da atualidade” de uma enunciação.

Desse modo, retomando a memória discursiva, Pêcheux (1988) e também outros estudiosos do discurso assinalaram memória a esquecimento no sentido de remetê-la a acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito. Dizendo de outro modo, a noção de memória, na abordagem discursiva, é constituída por esquecimentos, ao não evidenciar todos os sentidos. Diante da impossibilidade da assimilação do sentido pleno de um acontecimento, de um texto, deixa-se sempre de lado muitos sentidos, intencional ou não, para assim atender a certas finalidades políticas ou outras. Desse modo, lembramos Pêcheux (1988) e Costa (1998) que consideram a memória como processo inconsciente de um sujeito ao misturar ficção e realidade. Podemos afirmar que a memória constitui-se em falta, no sentido de que a:

[...] esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo teria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório ou de forma linear ao longo do tempo: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização. (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Nessa linha de pensamento de Pêcheux (1999), assinalamos que as recordações são constituídas de representações inconscientes, “são sempre efeitos de ressignificações feitas *a posterior* no tempo”. (CORACINI, 2011, p. 35).

Essa pesquisadora discute pontos divergentes entre a concepção de sujeito em Análise de Discurso e memória discursiva, uma vez que o sujeito da Análise do Discurso é atravessado pelo inconsciente, e o da memória discursiva aponta para a história, a historicidade do sujeito, portanto, para essa autora, a memória se faz de história e ficção, isso porque, ao lembrar o passado, ou imaginarmos esse rememorar, “nós o transformamos, nós inventamos ou a ele acrescentamos novos traços, novos fios” (CORACINI, 2011, p. 39). Assim, memória que se faz de história é ficção porque é reinventada, ao darmos vida a determinados acontecimentos esquecidos, transformamos e recriamos muitos outros.

1.3.1 Memória e ficção: arte de recriar

A discussão em torno da compreensão subjetiva sobre a memória descarta a possibilidade de a lembrança remeter ao que aconteceu, porque a memória não pode ser compreendida como uma caixa de arquivo do passado que organiza todos os acontecimentos de uma vida.

Em torno destas discussões, existe sempre uma indagação; a memória seria uma constante construção de si mesmo? Esta ideia remete ao ato de recordar como atualização do vivido no presente. O que existe é construção mental do vivido exteriorizado por meio do discurso, portanto o passado só existe no (e como) discurso; e o discurso é permeado por interdições. (FOUCAULT, 2002).

Assim, a memória é compreendida como um espaço que se constitui, aparentemente, fora do controle das instituições de poder de uma determinada sociedade, por meio do dito e não-dito; o lembrar e o esquecer constituem uma memória saudável, ou seja, funcional em perspectiva da memória individual ou uma memória coletiva ou ainda uma memória histórica. A prática discursiva dessas memórias é atravessada por seus interditos.

A sociedade é permeada pelo jogo da interdição, carregada de “tabu do objeto ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (FOUCAULT, 2002, p. 9), que funciona como controlador do processo de construção da memória. Estes “tabus” são criados para o estabelecimento de uma relação de poder. São os disciplinamentos que constroem o campo discursivo da memória.

O que se lembra só ocorre por meio da “autorização” da sociedade para que seja lembrado. A memória coletiva define o sujeito, o que se deve fazer e, o que deve dizer, sempre observando o lugar de discurso que consiste como definidor do que se pode dizer, para quem dizer, e o que se deve dizer.

Para completar estes argumentos, buscamos outras considerações sobre memória para compreender o funcionamento do lembrar; de modo que elencamos a memória social, que diz quem é o sujeito; a memória histórica, que projeta o sujeito como heróis, ou atores comuns do cotidiano e; a memória coletiva, que diz o nome e toda a história que o sujeito carrega e atualiza em seus gestos e na sua maneira de ser. Contudo, a memória tem seus refúgios e, ao se atualizar, ela é reinventada por outro artifício da criação, que não é mais só o disciplinamento. Este outro artifício da criação da memória pertence ao campo do ficcional, do sonho e do simbólico.

Apesar de todos os interditos inerentes aos construtos da memória, incide dizer que há certa liberdade na constante construção da memória, por não ser acabada e ser sempre uma imagem em construção, por isso, o real é algo inacabado, e o tempo é o elemento que promove o movimento constante na construção da memória, e o ponto de partida é sempre um presente.

É importante destacar que entendemos que o passado e a memória são construções a partir do olhar do presente. Tanto o passado como a memória são acontecimentos que se vive; utópico seria afirmar que estes elementos são construtos compostos por recortes do passado. Dito de outro modo, o passado é a matéria-prima da construção da memória, porém re-significada a partir das imagens oferecidas pelo presente.

Nessa perspectiva, a memória é organizada num constante ir e voltar no tempo. Nestas vicissitudes de recordação, passado e presente misturam-se. Esse movimento é perceptível na arte de enunciar, seja o sujeito que se põe a contar as venturas ou desventuras de sua vida, ao pretender resgatar da memória suas histórias de vida.

Por meio desses apontamentos, compreendemos que a memória é construída de esquecimentos, só lembramos porque esquecemos, constituindo um movimento sempre a *posteriori*, ou seja, um constante buscar no passado fragmentos que formam o inconsciente, “verdadeiro arquivo de si”. (CORACINI, 2011, p. 39). Dessa maneira, é construída a singularidade de cada um por meio de acontecimentos traumáticos ou não, por objeto do tabu ou de uma sobreposição de poder (FOUCAULT, 2002), ou por fagulhas de acontecimentos

que cruzam com os recalques e traços significantes responsáveis pela constituição da subjetividade.

O esquecimento é um artifício sempre do presente por se tratar de apagamento proveniente dos recalques de uma lembrança individual, coletiva e histórica. Estes elementos são inerentes à memória subjetiva que emerge dos significantes das experiências vivenciadas. Na subjetividade da memória, a recordação se dá por um constante esquecimento, “lembramos porque esquecemos”. Desse modo, é na luta contra o esquecimento que ocorre a inscrição da memória.

A memória, portanto, é constituída de história e de ficção e, ao lembrar o passado, se possível fosse, é modificado, imaginado, e acrescentados novos vestígios que possivelmente, estavam esquecidos, apagados. Estas idéias, segundo Coracini (2011), podem ser encontradas tanto na perspectiva discursiva como em psicanálise freudo-lacanianana como também no pensamento filosófico de Jacques Derrida.

Coracini (2011) discute esta problemática ao relacionar a questão de memória à noção de arquivo em Derrida; arquivo historiográfico institucional, que investiga a preservação da memória social, como os monumentos históricos, e arquivos do inconsciente, que, lembrando Freud, são resultados dos acontecimentos que “escolhemos e acolhemos sem saber por que, no acaso sem acaso de nossas experiências”. (CORACINI, 2011, p. 40).

O lembrar e o esquecer são organizados pelos experimentos de uma vivência social. O sentido desta memória é constituído por meio de um espaço formulador de onde o ponto de partida é a experiência social. A construção desta memória é um constante recordar/recriar; a imaginação, nesse caso, é atravessada pelos discursos construídos socialmente.

No âmbito desta discussão, Coracini (2011, p. 40) apresenta a distinção entre memória institucional “que tem função de preservar UMA memória ou construir UMA identidade ou inteireza” e a inconsciente “feita de esquecimentos que não deixam de ser lembrado à revelia do enunciador”. É preciso retomar que o arquivo institucional não pode ser considerado como retorno à origem, uma vez que se constitui por meio de critérios que organizam os vestígios históricos a serem preservados e expostos ao público. Assim, vale retomarmos a Foucault (1997), ao mencionarmos que a existência da interpretação, e qualquer modo de interpretação sobre um arquivo é considerada uma constante violência.

Os conceitos sobre memória são muitos, e neste âmbito de discussões faz-se necessário mencioná-los, não para examinar as distinções, mas para ressaltar os fios que se

cruzam. Desse modo, Coracini (2011) discute as relações existentes entre as perspectivas discursivas, desconstrutivistas, e psicanalítica e apresenta os três aspectos evidenciados entre elas: “em primeiro lugar a memória se faz, - ou é - também esquecimento; em segundo lugar, a memória se faz no e pelo outro, no Outro de si; em terceiro lugar, a memória é, ao mesmo tempo, social e singular”. (CORACINI, 2011, p. 41).

Essas diferentes visões apresentadas em perspectiva histórica e não cronológica não se afastam reciprocamente no tempo, mas convivem nos Estudos Culturais, Linguísticos, Aplicados e Literários. Assim, podemos entender que:

[...] arquivo, memória e esquecimento são indissociáveis, que lembrar é esquecer, apagar muitos outros traços que se inscrevem em nós, na memória do inconsciente ou até mesmo no que denominamos comumente de memória – cognitiva ou ainda histórica. (CORACINI, 2011, p. 41).

O poder da imaginação cria um antes e um depois no momento da enunciação, lugar onde se atualiza um passado tornando-se um e outro, um único tempo. Assim, o passado só existe como presente atualizado no ato de enunciar, por isso, todos estes elementos fazem o presente ser a fonte que instaura a memória. Desse modo, entendemos que “[...] a instauração de um presente pelo ato do “eu” que fala, e ao mesmo tempo, pois “o presente é propriamente a fonte do tempo”, a organização de temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um “agora” é “presença no mundo”. (CERTEAU, 1994, p. 96).

Mediante o exposto sobre a memória, refletimos sobre a importância de se pensar sobre as memórias representadas pelo idoso inserido no processo de letramento na EJA, para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, esperamos que esses apontamentos teóricos possam servir como “fios de luz” para análise dessas memórias, no sentido de compreender que imagem estes idosos constroem de si, ao narrar suas histórias de vida enfatizando qual a importância da aquisição do saber na condição social que estão atualmente engajados.

Ao estimular seus relatos, constatamos que, nos depoimentos desses idosos em processo rememorativo, há uma seleção não só do que eles lembram, como também do que eles querem ou não relatar. Eles fazem opção do que querem tornar público por meio da narrativa, mas essa opção não é feita de modo deliberado; pois, algumas experiências, por algum tempo ou por alguma razão, permanecem esquecidas, e elas virão à tona somente nos acontecimentos deflagrados no momento específico da narrativa; pois, o esquecimento é constitutivo do processo de rememoração dos sujeitos idosos.

Por esse raciocínio, é possível afirmar que o dizível e o indizível são delicados, e a memória pode desabrochar por meio do respaldo que pode existir para o falar. Assim, o esquecimento do idoso, no momento de relatar suas experiências com letramento, pode representar formas de resistência às memórias hegemônicas na sociedade pós-moderna em que estão inseridos, mesmo porque sabemos que o esquecimento é inerente a toda narrativa, por ser um de seus elementos constitutivos.

2 SUJEITO IDOSO E O LETRAMENTO

Nosso eu é uma ficção construída, no lugar de um desejo corporal qualquer, que necessita o reconhecimento do outro para que se torne algo possível de compartilhar.

Ana Costa

Neste capítulo, apresentaremos as condições de produção de nossa pesquisa, um estudo sobre o perfil do sujeito idoso na contemporaneidade e, logo em seguida, descreveremos não só um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como também realizaremos uma discussão em torno do Letramento e suas implicações na EJA. Todos esses temas serão discutidos em torno do fio condutor das temáticas de nossa pesquisa: a questão da inclusão/exclusão do sujeito idoso na sociedade contemporânea por meio do letramento.

A melhoria das condições de vida tem refletido no envelhecimento da população. Esse acontecimento é resultado de uma das maiores conquistas cultural de um povo em seu processo de humanização. De acordo com as Nações Unidas (Fundo de populações), em 2012, 810 milhões de pessoas tinham 60 anos ou mais, constituindo 11,5% da população global; ou seja, “uma em cada 9 pessoas no mundo tem 60 anos ou mais, e estima-se um crescimento para 1 em cada 5 por volta de 2050”. Ainda, acredita-se que “em 2050, pela primeira vez, haverá mais idosos que crianças menores de 15 anos. Projeta-se que esse número alcance 1 bilhão em menos de dez anos e mais que duplique em 2050, alcançando 2 bilhões de pessoas ou 22% da população global”.

De acordo também com a publicação da Secretaria Nacional de Promoção de Defesa dos Direitos Humanos, a perspectiva de envelhecimento da população brasileira solidificou-se mais uma vez na nova pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os idosos, pessoas com mais de sessenta anos, representam 23,5 milhões dos brasileiros, mais que o dobro do registrado em 1991, quando a faixa etária contabilizava 10,7 milhões de pessoas. Na comparação entre 2009, última pesquisa divulgada, e 2011, o grupo aumentou 7,6%, ou seja, mais 1,8 milhão de pessoas. Há dois anos, eram 21,7 milhões de pessoas.

Segundo as informações dessa Secretaria, supracitada, simultaneamente, o número de crianças de até quatro anos no país caiu de 16,3 milhões, em 2000, para 13,3 milhões, em 2011. Assim, o crescimento da população idosa resulta na explicitação de novas necessidades, visto que o sujeito idoso contemporâneo requer autonomia, mobilidade, acesso a informações, serviços, segurança e saúde preventiva. Desse modo, é preciso que ocorra uma reestruturação de leis para garantir proteção social e ampliação de direitos às pessoas idosas, num esforço conjunto de vários países.

Em 1991, segundo a Secretaria Nacional de Promoção de Defesa dos Direitos Humanos, as Nações Unidas lançaram uma Carta de Princípios para as pessoas idosas, acrescentando independência, participação, assistência, autorrealização e dignidade para as pessoas idosas. Apesar de esses instrumentos legais serem edificados, anunciados e efetuados em diferentes instâncias temporais e de amplitude, em nada altera o novo entendimento do processo de envelhecimento que vem sendo enraizado socialmente.

Por isso, no Brasil, há referências legais, como determina a Secretaria Nacional de Promoção Defesa dos Direitos Humanos, que favoreceram o percurso de amadurecimento sobre a questão do envelhecimento: a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional do Idoso, estabelecida em 1994 (Lei 8.842).

De forma, concomitante busca-se o fortalecimento da Rede Nacional de Proteção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa por meio das seguintes ações: Programa Bolsa Família, Programa Brasil sem Miséria, Programa Minha Casa Minha Vida, entre outros. Em resposta às demandas da sociedade civil, o Governo Federal propõe uma série de serviços e programas de atendimento às pessoas idosas: a fim de dar voz às vítimas que tiveram e têm seus direitos violados, foi implantado, em 2011, o Módulo Idoso do Disque Direitos Humanos – DDH 100.

No documento, emitido pela Secretaria Nacional de Promoção de Defesa dos Direitos Humanos, no tópico *Dados Gerais* destaca-se o *Analfabetismo funcional*. Segundo este estudo apresentado, há evidências de que o Brasil registrou queda de 1,5 milhões no número de analfabetos funcionais de 2004 a 2009. Assim, continua exacerbando que as reduções mais expressivas ocorreram nas regiões Norte e Nordeste, mas que os Estados do Norte do país, ainda, têm a maior taxa (12,6%). O Sudeste tem o menor índice, com 9,6% de analfabetos funcionais.

Oliveira (1999) ressalta a consumação do processo de envelhecimento da população brasileira ao afirmar que o “[...] envelhecimento populacional do País, que sucede de maneira

rápida, embora pouco se tenha feito em resposta a essa evidência, mesmo diante do alerta silencioso e impotente da própria população idosa”. (OLIVEIRA, 1999, p. 127).

Diante desse acontecimento, o Brasil, ainda, não resolveu de forma satisfatória às necessidades inerentes a esta população idosa, refletida pelos baixos investimentos dispensados a este público idoso.

Percebe-se que o envelhecimento populacional do Brasil ocorre em razão de alguns aspectos: o aumento da expectativa de vida, a diminuição da taxa de fecundidade, atribuída em grande parte aos avanços da medicina, e a busca de oferecer melhores condições de vida à população em termos de moradia, saneamento básico, alimentação, transporte, embora ainda exista muito o que fazer. (OLIVEIRA, 1999, p. 131).

A ciência, simultaneamente, desenvolve instrumentos eficientes para estender a vida do homem por meio de recursos tecnológicos, de proteção e segurança, e a sociedade desencoraja a participação da população idosa nos processos socioeconômicos e culturais de produção, decisão e integração social.

A consequência deste fenômeno social desencadeia graves problemas sociais, que, atinge diretamente a estrutura social, econômica e política. É nesse cenário que situam os assuntos concernentes à velhice no Brasil. No entanto, caracterizar a velhice na conjuntura contemporânea é um desafio. Nessa tentativa, usam-se este termo para identificar algo fora de moda ou tantos outros estigmas. O uso negativo deste termo vem sendo justaposto por um entendimento mais amplo, em que fatores como o cronológico, biológico, psicológico e social devem ser analisados. Tanto a velhice como a juventude são entendimentos sobre o percurso da existência humana passíveis de transformações e deixam de serem gradativamente concepções absolutas e imutáveis.

2.1 O idoso: uma perspectiva histórica - educacional

As primeiras pesquisas sobre velhice surgiram no século XVI com Bacon e Descartes, cientistas que analisaram aspectos referentes ao envelhecimento. Mas não parou aí, em 1987, Jean Marie Charcot, médico francês, foi o primeiro a apresentar um trabalho científico sobre a terceira idade que versava sobre a senilidade e doenças crônicas do envelhecimento. Este estudo centrou-se em suas causas e consequências para organismo humano. Além disso, foram analisados os aspectos físicos e mentais, bem como as transformações sociais desse processo.

Esse processo histórico de conhecimento da velhice teria sua dinâmica na contradição dialética entre as classes sociais, que as confrontava em uma luta. Em outros termos, empregando uma palavra muito usada, em especial, no Brasil dos anos de 1970, o “fio condutor”, a “mola propulsora” da histórica seria a luta de classes. Naquele contexto, o envelhecimento se revestiria de complexidade em diferentes dimensões e o idoso deveria (e deve) ser visualizado em todos os aspectos, porque, hoje, está surgindo um novo idoso, mais ativo, participativo, valorizado, conhecedor dos seus direitos e deveres como cidadão.

Diante da luta de classes, observa-se que muitas pessoas de 60 anos ou mais lutaram por respeito e dignidade por um salário justo e melhores condições de vida. Mas não conseguiram ultrapassar o preconceito de que o envelhecimento populacional constitui uma das maiores conquistas do presente século: chegar a uma idade avançada, já não é mais privilégio de uma minoria. Em contrapartida, muitas sociedades atribuíram valores relacionados à competitividade para seus grupos, valorizaram a capacidade para o trabalho, para a independência e para a autonomia funcional, ou seja, foram (e são) coniventes com essas mudanças. (CAMARGO; VELOZ; SCHULZE, 1999).

Por isso, é que muitas sociedades conservaram preconceitos, segundo Bosi (2001), eles são frutos de posturas sociais relacionadas ao velho a partir das relações de produção na sociedade industrial, ou seja, a sociedade industrial é maléfica para a velhice, porque o próprio velho rejeita-o, por ele não ser produtor e nem reproduzidor. Retomando Sartre, o autor, ainda, diz que o velho só será valorizado por seu patrimônio, pelo acúmulo de bens, ou seja, sua propriedade o defenderá da desvalorização de sua pessoa. (BOSI, 2001).

Na linha desse raciocínio, segundo Beauvoir (1990, p. 65), há que se ter consciência universal da condição humana diante do envelhecimento: não pode a sociedade preocupar-se com o indivíduo somente quando este traz rendimentos, porque isso leva a um temor por parte da juventude; pois sabe o jovem, que a máquina, a sociedade vai tragá-lo e terá que defender-se com ‘pedradas’. Assiste “o velho rejeitado por ela, esgotado, nu, não tem mais que os olhos para chorar”. No entanto, para que isso não aconteça, é necessário compreender o que é ser velho e por isso não basta reivindicar uma ‘política da velhice’ mais generosa, uma elevação das pensões, habitações sadias e lazer organizado e diversificado.

Essa necessidade de compreender a velhice levou ao estudo sobre o envelhecimento populacional, entre outros desafios demográficos, como ressalta Berquó e Cavenagui (2006), ainda que irrelevante, o crescimento da população idosa, é necessário que ocorra adaptações

quanto aos mecanismos e instrumentos médico-hospitalar e recursos da seguridade social.

Segundo esse estudo sobre os desafios demográficos, a população idosa crescerá cada vez mais, passará a ser mais cômodo realizar uma atividade do que possibilitar que uma pessoa idosa a faça, pois segundo Oliveira (2002, p. 46), “um aspecto marcante é o da ansiedade e impaciência, característica da sociedade atual. Diante dessa neurose da velocidade, torna-se incompatível e até perda de tempo aceitar um ritmo mais lento por parte dos idosos”.

Pode-se dizer que tal comodidade acontece por ser a sociedade caracterizada pelo poder, e o idoso busca, incessantemente, contribuir socialmente e servir para a produção de bens, serviços e conhecimento. A marginalização social e econômica da pessoa idosa faz com que ela se feche num espaço restrito, sem grandes possibilidades de mudança. Assim, o indivíduo que passou 60 anos na pobreza, vivendo miseravelmente, projeta na terceira idade, talvez, uma possibilidade de conquistar um espaço ou o reconhecimento pelo que produziu durante sua trajetória.

Para Silva (2003, p. 110), “a condição do velho na atualidade não tem revelado grandes alterações dos tempos remotos”. Mesmo com o desenvolvimento tecnológico e social o envelhecimento está atravancado por disparidades marcantes, pois “a urbanização e a industrialização acentuaram as desigualdades que, associadas ao preconceito e estigmas, vem demonstrando que as experiências acumuladas durante a vida não estão sendo aceitas pelos mais jovens”. (SILVA, 2003, p. 110).

Assim, mesmo diante de tantas inovações, nos diversos campos, o idoso enfrenta problemas sociais graves. “No Brasil, como em outros países em desenvolvimento, a questão do envelhecimento populacional soma-se a uma ampla lista de questões sociais não resolvidas, tais como a pobreza e a exclusão”. (CAMARANO, 2004, p. 254). Seguindo essa ótica e entendendo, o idoso como fruto de construções históricas e sociais, Debert (1998, p. 10) indica que a modernidade “[...] teria alargado a distância entre adultos e crianças, não apenas pela construção da infância como uma fase de dependência” (do século XIII em diante). Fenômeno que começou a categorizar o adulto como um ser independente, sujeito às pressões sociais resultantes, principalmente, das relações de trabalho (DEBERT, 1998). Portanto, segundo o autor, a velhice está associada aos estágios de maturidade.

Esses estágios de maturidade estão relacionados à categorização etária, a uma padronização da infância, adolescência, idade adulta e velhice, que é uma resposta às mudanças estruturais econômicas, devida à transição de uma economia que tinha como base a

unidade doméstica para uma economia baseada em mercado de trabalho, ou seja, o Estado regulamentou o curso da vida, do nascimento até a morte, o sistema complexo que engloba as etapas de escolarização, a entrada no mercado de trabalho e aposentadoria. (DEBERT, 1998).

No entanto, para se compreender essas relações sociais, é preciso considerar os aspectos geracionais pelo viés da construção coletiva da memória e não pelas características etárias, é necessário compartilhar representações sociais comuns relativas às fases históricas que cada pessoa passa, a partir de uma coletividade que agrupa ideias e valores resultantes de conflitos. Para Debert, (1998), ainda, há uma vinculação a mecanismos comuns de interação social, como por exemplo, a geração pós-1964 e a geração Internet.

Diante de todos os fatores apontados, de tudo que se tem falado sobre o idoso, de que houve um crescimento acelerado do número destes e que o envelhecimento tornou-se um problema social, que não é atual, mas que demanda ações emergenciais, mais recursos para atender essa população idosa e que o Estado vê o idoso como um perigo para a estrutura econômica, então, passa a assegurar-lhe condições mínimas de sobrevivência, especialmente, com a manutenção da previdência.

Nesse ínterim, surge a educação como oportunidade de ação, tanto para a sociedade conhecer e aprender a respeitar o idoso, como para o idoso ter novas condições de abrir-se para o mundo conhecendo seus direitos e vivenciando novas experiências. Uma vez que a educação tem o papel político fundamental, um papel eminentemente democrático, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiências. (GADOTTI, 1984).

A educação possui um caráter transformador que ultrapassa a mera ideia de transmissão. Nesse sentido, Piconez (2002) preconiza que a educação instrumentaliza crítica e criativamente a uma inovação da realidade. Portanto, observa-se que o processo educativo permite um estágio de mudança independente da idade.

Atualmente, a educação na terceira idade não é um meio de assistencialismo aos envolvidos, tem um novo enfoque, porque se observa que o idoso, para ocupar seu tempo, precisa de espaço para crescer sempre. A educação é, então, um mecanismo de mudanças na terceira idade, pois permite uma reavaliação das características próprias, além de propiciar um processo de análise e reflexão para estas pessoas. Além disso, é fundamental que o idoso esteja inserido em um processo educacional, que consiga mediar conhecimentos para uma formação contínua do indivíduo enquanto ser social e propicie novas possibilidades de aprendizagem. Será necessário tornar a educação acessível às camadas populares. Mas para

isso, precisará cumprir seu caráter político e social criando um espaço de discussão e problematização da realidade, a partir de uma educação consciente, voltada para o exercício da cidadania com sujeitos comprometidos com a transformação da realidade. (FREIRE, 2005).

A educação permanente ocorre não somente na educação formal, mas também nos mais diversos espaços da educação não-formal. Portanto, é imprescindível conscientizar a terceira idade da importância de todas as possibilidades de ensino/aprendizagem, como também da realidade apresentada. Ou seja, o idoso por meio do processo educativo conseguirá socializar-se e inserir-se num contexto social maior, ampliando suas relações pessoais, conhecendo novas realidades e desmistificando medos. (OLIVEIRA, 2002).

2.2 Representações do sujeito idoso: tradicionalista *versus* inovadora

A população idosa, de modo geral, vem sofrendo com estereótipos sobre a velhice e problemas sociais. Isto porque o idoso tem encontrado dificuldades não só relacionadas à sua vida, mas também aquelas ligadas a preconceitos por ser velho e ser considerado inútil e incapaz, ou seja, um peso para a sociedade. (OLIVEIRA, 1999).

Além disso, a sociedade passou-lhe a impor imperativos de produção, agilidade e modernidade e esse idoso, por fatores biológicos, pode apresentar certas limitações ou pequenas dificuldades, mas isso não significa que seja incapaz de realizar tarefas. No entanto, segundo a perspectiva social vigente, o idoso é considerado como um incômodo, por não atuar na velocidade e na maneira que os jovens julgam mais correta ou mais adequada. (OLIVEIRA, 1999).

Seguindo esse raciocínio, segundo Beauvoir (1990, p. 265), “é a classe dominante que impõe às pessoas idosas seu estatuto; mas o conjunto da população ativa se faz cúmplice dela”. A sociedade instaura a cultura de incapacidade do idoso, comprometendo o aspecto social da velhice; pois, passa a impor-lhe o seguinte preceito: a pessoa, ao alcançar os 60 anos, torna-se incapaz, especialmente, se for da classe social mais baixa. Assim, o idoso tem vivido duas absurdas situações ditadas pela sociedade, a de “ser pobre” e de “ser velho”, porque essa sociedade que lhe dita normas, só valoriza quem tem posses e quem é, suficientemente, jovem para produzir e consumir segundo os interesses dos detentores dos meios de produção. (JORDÃO NETTO, 1997).

Entretanto, não se pode considerar o envelhecimento como um processo homogêneo, porque “[...] cada pessoa vivencia essa fase da vida de uma forma, considerando sua história particular e todos os aspectos estruturais (classe, gênero e etnia) a ela relacionados, como saúde, educação e condições econômicas”. (MINAYO; COIMBRA JUNIOR, 2002, p. 14). O que permite afirmar que a exclusão do idoso ressoa das heranças ancestrais do homem, dos diversos tipos de sociedades humanas ao longo da história. Parafraseando Beauvoir (1990), a maioria das sociedades não deixou os velhos morrerem como bichos, pois reivindicou ou se fingiu reivindicar seu consentimento para que a morte destes fosse seguida de um cerimonial. Já outras sociedades respeitaram os idosos como pessoas lúcidas e robustas e livraram-se delas quando se tornaram decrépitas e senis. Essa é uma análise comparativa que se faz das atitudes diante do idoso, tanto no que se refere ao ser humano como a outras espécies de animais.

Pretende-se, com isso, mostrar que ao analisar a exclusão do idoso se faz necessário um cuidado global sobre as diferenças de gênero e das culturas que a engendra, pois “a velhice não tem o mesmo sentido nem as mesmas conseqüências para os homens e para as mulheres”. (BEAUVOIR, 1990, p. 104).

Para muitos idosos, a exclusão esteve presente no decorrer de toda a sua trajetória de vida e se acentuou ainda mais na velhice. Quando pensavam que nesta fase alcançariam a dignidade e o respeito, no entanto, foram vítimas de um sistema opressor e excludente. Desse modo, a velhice é social e culturalmente compreendida, como uma categoria de caracterização do idoso, enquanto sujeito improdutivo, que não apresenta possibilidade de perspectiva futura. A população idosa, assim, representa um enorme problema social, um enorme contingente de pessoas que são consideradas dependentes e descartáveis. (JORDÃO NETTO, 1997). Essa discriminação do idoso torna-se mais evidente quando eles são coagidos ao isolamento, em virtude da sociedade se estruturar em torno da população jovem e, assim, envelhecer leva a uma situação de degradação altamente aversiva e indesejada. (SILVA, 2003).

A velhice não deteriora os valores constituídos ao longo dos tempos. Pelo contrário, características socioculturais, com o passar do tempo, devem buscar a incorporação de seus valores éticos e morais para os demais grupos da população, contribuindo para a socialização dos mais jovens. O idoso deve ser integrado ao contexto social, confirmando que a idade não é condicionante da capacidade ou não do exercício de papéis sociais definido.

Nas palavras de Beauvoir (1990), as representações sociais sobre a velhice, pela história, indicaram os níveis de relações entre idosos e os interesses da coletividade em decorrência de seu destino. Por isso, o idoso emergiu como o “outro”, uma vez que, como categoria social, nunca interveio no percurso do mundo. A velhice, então, foi desvendada apenas a partir da perspectiva das classes privilegiadas, tornando-a uma questão de poder. Desse modo, o processo de exclusão mostra-se tal como, pois “[...] o velho aparece aos indivíduos ativos como uma ‘espécie estranha’, na qual eles não se reconhecem”. (BEAUVOIR, 1990, p. 266).

Essa exclusão acontece em virtude do estranhamento social que não deveria acontecer, porque o estranho deveria integrar ao conjunto como parte integrante. Assim, o idoso é concebido pela sociedade como sinônimo de gastos e complicações, especialmente, para a Previdência e para a saúde pública.

Diante disso, é emergente compreender o processo de alteridade a partir do mecanismo de exclusão social em que o idoso está sujeito. É preciso entender “como este Outro é visto pelo outro, ou seja, porque aquele que ainda não atravessou a tênue fronteira do envelhecimento e que, por isso também, não o reconhece mais como parte do sistema de trocas sociais”. (OLIVEIRA, 2002, p. 137).

Notadamente, grande parte das representações sociais sobre o idoso é fruto de atuação da imprensa que fomenta a opinião pública sobre esta realidade (SOUZA, 2002). A mídia faz com que o Outro seja visto por meio da exposição pública de sua identidade, garantindo, assim, a institucionalização da exclusão. Esse é o processo de autonegação da própria identidade do idoso, uma maneira de escapar à exclusão, “[...], pois é esta discriminação internalizada que frequentemente leva os idosos a uma atitude de negação, buscando parecerem mais jovens para serem aceitos e acolhidos, obscurecendo suas características, seus atributos e sua identidade”. (MINAYO; COIMBRA JUNIOR, 2002, p. 14).

Portanto, é preciso entender que a velhice é um processo biológico com rituais que definem fronteiras entre idades que vão passar, não sendo obrigatoriamente as mesmas em todas as sociedades (DEBERT, 1998). No entanto, observa-se o surgimento de novas representações a respeito das pessoas idosas, pois elas estão sendo percebidas como seres ativos, que podem ensinar e aprender, e precisam sempre de novos conhecimentos e novas experiências. A sociedade se surpreende quando vê idosos desempenhando atividades físicas e intelectuais com plena efetividade, ou seja, o idoso percebe-se como ator de sua vida,

conquista um espaço mais respeitado no cenário familiar e social. Freire (2005, p. 58-59) afirma que “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua conveniência com o regime opressor”.

É como se o idoso não fosse pessoa e por isso sentisse a necessidade de buscar ser, por meio de seus pares e daqueles que constituem o seu universo, não só pela família, mas na convivência com seus amigos, com o próximo, com outros idosos, com os opressores e oprimidos, dentre outros. Para isso, o idoso precisa de motivação adequada para que um processo significativo de aprendizagem aconteça e garanta seu papel social.

O idoso é um sujeito capaz de desenvolver atividades e desempenhar novos papéis sociais, é um agente social e não um ser inútil. O idoso é um possibilitador de mudanças e quem deve atuar em prol de seus direitos. Assim, “os idosos, ao definirem sua identidade, ultrapassando os limites do preconceito, começam a estabelecer seu espaço social, buscando seu reconhecimento pelo que já desempenharam no decorrer de sua trajetória e do que tem capacidade de desenvolver devido a sua experiência”. (OLIVEIRA, 2002, p. 52).

Pressuposto este que faz com que o idoso busque alternativas para superação das dificuldades que lhes foram impostas ao longo de suas vidas e acentuadas com a entrada na terceira idade. Touraine (1998, p. 102) declara que “é a partir do sofrimento do indivíduo dividido e da relação entre sujeitos que o desejo de ser sujeito transforma-se em capacidade para ser um ator social”. O indivíduo, dividido pelo sofrimento imposto pela sociedade e o desejo de ser sujeito atuante, sente-se ora com capacidade para ser um ator social, ora não; é, portanto um ser dividido, multifacetado.

Coracini (2007), concordando com Lacan, afirma que a identidade é o resultado de uma relação, onde o eu se constitui a partir de um tu, assim, a imagem que fazemos de nós mesmos provém do olhar do outro, olhar que se apresenta como um espelho que reflete aquilo que somos, ou o que viremos a ser. Destarte, é por meio do discurso do outro que somos constituídos em sujeito “constituindo, no nosso imaginário a verdade sobre nós mesmos, verdade com a qual nos identificamos e que assumimos como se não fosse transitória”. (CORACINI, 2007, p. 17).

O idoso é o novo ator social, participa nas questões sociais, civis, espirituais, econômicas e culturais. Ele encara o envelhecimento de forma ativa, vive integrado socialmente e inserido num espaço em que o reconhece politicamente. Em outras palavras, “o

envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas”. (WHO, 2005, p. 13).

A nova visão do que é ser idoso está respaldada na autonomia, na atividade, na auto-afirmação, na autoestima e na plena participação das pessoas idosas, o que permite o surgimento de uma imagem positiva do idoso, que se contrapõe à visão tradicional de envelhecimento e apatia, decadência, isolamento ou doença. O idoso atual é percebido dentro do contexto social, como agente do processo de transformação social, de formação de uma sociedade mais justa e democrática com direitos iguais para todos. (OLIVEIRA, 1999).

O idoso enquanto cidadão tem direito à inserção social, independentemente, de classe social, raça, gênero ou faixa etária. Portanto, com a integração entre os idosos de um grupo de atores sociais é que se criam projetos em comum, com o objetivo de alcançar melhorias da qualidade e dignidade de vida da população idosa.

2.3 Educação de jovens e adultos (EJA): história e perspectiva de letramento

O estudo historiográfico da EJA demonstra um discurso institucionalizado permeado por “vontade de verdade”, termo utilizado por Foucault (2002) que caracteriza sistemas de exclusão. Esse tipo de discurso vem sendo construído ao longo dos anos, e por isso impõe uma relação de poder e dominação.

Essa “vontade de verdade”, segundo Foucault (2002), desempenha uma função coercitiva que aparece demarcada por meio de um acervo cultural organizado por meio de livros, bibliotecas, textos que compõem, de certa forma, essa “verdade” enunciada sobre a História da Educação de Jovens e Adultos.

No dizer de Foucault, esse sistema coercivo regula o que pode e que não pode ser dito. Nesse discurso historiográfico em questão, existem muitas lacunas deixadas pelo pesquisador que constitui os que não “podem ser ditos”. Esses elementos, de fato, são fundamentais para a análise do processo de reconstrução da história, porque representam os excluídos pela História oficial. Assim, na perspectiva da História de Educação de Jovens e Adultos, os excluídos desse processo, tornam-se os protagonistas da história, aqueles que nunca foram privilegiados na conjuntura do interesse das políticas públicas, o aluno EJA.

O discurso historiográfico da EJA, parafraseando Foucault, não se apresenta como manifestação ou ocultação do desejo, nem mesmo aquilo que traduz o sistema de dominação, mas como “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT, 2002, p. 10).

Esse poder coercitivo, de certa forma, produz efeito de sentido de valorização cada vez maior das sociedades letradas da leitura e da escrita, como condição para a participação nas práticas sociais cotidianas. Desse modo, é importante ressaltar que o saber sobre a leitura e a escrita, como bem cultural, promove a participação do sujeito em sociedade e a vivência em coletividade, sobretudo, nas sociedades letradas.

A importância desse saber é reconhecida, desde o início da colonização europeia no Brasil, quando este serviu de instrumento de marginalização de alguns grupos sociais. Esse acontecimento ocorreu desde a chegada dos jesuítas no Brasil, quando o propósito dos colonizadores europeus era a imposição de uma perspectiva ideológica cristã ocidental, por meio da catequização, como tentativa de ensinar a língua dos colonizadores aos povos, que, aqui já viviam.

De acordo com Santiago (2000, p. 13), essa catequização seria “colocar junto não só a representação religiosa como a língua europeia: tal foi o trabalho a que se dedicaram os jesuítas e os conquistadores a partir da segunda metade do século XVI no Brasil”. Isso significa que o trabalho de catequização foi uma forma de introduzir um novo tipo de cultura, a imposição de uma nova língua, ou seja, a organização de uma nova ordem social. Naquele momento histórico, instituiu-se a ideia do “selvagem” atribuída ao índio, ou seja, sujeito que não se enquadrava nos padrões da sociedade cristã ocidental do século XVI.

Desse modo, criou-se um conceito de normalidade com base nas “concepções filosóficas, orientações de mundo que especificavam/explicitavam princípios aceitáveis numa sociedade específica”. (BRAGA, 2011, p. 281). É possível afirmar que não havia um padrão estabelecido para normalidade, ou anormalidade, esses conceitos eram modificados de acordo com a época, com os costumes, de acordo com os grupos sociais, e, assim, não havia como estabelecer critérios e normas que orientassem os sujeitos em convívio social.

O discurso científico, naquele momento histórico, tornou-se o instrumento que orientava e justificava as ações discriminatórias dos colonizadores para com os indivíduos que não estavam inseridos na sociedade colonizadora. Esse discurso adquiriu, segundo Braga (2011), *status* de verdade incontestável, à medida que não existia argumentação contrária para

explicar os fenômenos, os fatos, bem como as “diferenças” entre os sujeitos na dominante cultura europeia.

No processo de consolidação do Brasil, enquanto colônia portuguesa, era necessário um ideal para que ocorresse sua convalidação em nação/nacionalismo em aporte teórico-metodológico embasado em determinada concepção filosófica e científica, “sob o pretexto ideológico de organização da unidade do Estado-nação, o que conferiria um status de sociedade civilizada”. (BRAGA, 2011, p. 282).

Assim, por meio desse entendimento, fundamentado na cultura ocidental, paira o preconceito com relação aos grupos alheios a essa doutrina, por isso, surgem práticas dominadoras com a finalidade de aculturar, domesticar os indivíduos, que não pertenciam à cultura dominante europeia. Essas ações eram desenvolvidas por instituições sociais como a escola.

A América transforma-se em cópia, simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontraria na cópia do modelo original, mas em sua origem, apagada completamente pelos conquistadores. Pelo extermínio constante dos traços originais, pelo esquecimento da origem, o fenômeno de duplicação imposição do código linguístico e do código religioso se estabelece como a única regra válida de civilização. (SANTIAGO, 2000, p. 14).

Nessa perspectiva, discute-se, ainda, a supremacia de alguns sujeitos sob outros, orientada por um discurso que oferece uma concepção de saberes distintos, como "a regulação e conformação de identidades, de “caricaturização de uma identidade nacional brasileira” estipulada e formulada a partir de princípios e ideários da sociedade e cultura européia”. (BRAGA, 2011, p. 282).

Não apenas os índios, mas muitos outros grupos étnicos, como os negros, os imigrantes italianos também foram subjugados, escravizados e excluídos do acesso à escolarização. Um privilégio que até então, só a classe branca detinha, gerando, uma sociedade marcada pelas desigualdades. Sociedade produzida por diversos fatores, dentre eles, pela falta de escolarização: “[...] desigualdades que se verificam entre pessoas de diferentes raças e entre homens e mulheres podem ser diminuídas por uma melhor distribuição das oportunidades educacionais”. (KLINKE; ANTUNES, 2008, p. 442).

Na visão de Klinke e Antunes (2008), para reduzir o problema social na vida das pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola básica, na faixa etária apropriada (até os dezoito anos), a legislação brasileira buscou diminuir os déficits no processo de

escolarização de grupos sociais por meio da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional), e, com isso, amenizar efeitos desastrosos de exclusão, que os grupos sociais populares sofreram no decorrer de toda a história educacional brasileira.

Nesse caso, a EJA é um mecanismo para a inserção/participação desses indivíduos em sociedades letradas, pois “fazer a separação desta realidade inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA, porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade”. (SOUZA, 2000, p. 26).

A EJA, então, é resultado, segundo Braga (2011), de uma reparação da dívida social, é uma conquista que pretende amenizar o prejuízo social causado a uma grande parte das pessoas da sociedade brasileira. Os conhecimentos sobre os saberes linguísticos são necessários para a inserção/participação dos sujeitos na sociedade, no mercado de trabalho e na atuação profissional. Estes saberes, que são compreendidos como elemento de cisão entre sujeitos, são fundamentados pelos princípios neoliberais e pautados pelas imposições de mercado, por isso, subjagam a formação cidadã dos sujeitos. Nesse sentido, a EJA, é considerada como uma forma de possibilidade para o exercício da cidadania; pois, tais saberes são importantes para a participação e vivência nas práticas sociais que exigem competência do uso da leitura e escrita.

Para tanto, Souza (2000) enfatiza que a ausência de oportunidades para a aquisição destes conhecimentos representa um empecilho para que os sujeitos ingressem no mercado de trabalho e, portanto, desfrutem das condições dignas de vida. Como destaca Klinke e Antunes (2008), as três funções da modalidade de EJA, segundo Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB n. 11/2000), são: *função reparadora*: propõe oportunizar a escolarização das pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental até os 15 anos de idade ou o Ensino Médio até os 18 anos; *função equalizadora*: visa oportunizar novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e na abertura de canais de participação; *função qualificadora*: com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Nesse sentido, a modalidade de Ensino EJA representa um mecanismo para a inserção do indivíduo no mundo letrado, uma vez que esta modalidade de ensino se adéqua às peculiaridades do sujeito que não teve acesso à escolaridade na idade apropriada. Ao tratar deste assunto Klinke e Antunes (2008) explicam que:

[...] as especificidades da modalidade de EJA, segundo as diretrizes, dizem respeito ao período apropriado para a frequência dos jovens e dos adultos trabalhadores, à flexibilidade curricular para aproveitamento dos conhecimentos dos alunos, à possibilidade de aceleração da escolarização através do avanço nas etapas ou totalidades conforme o desempenho de cada indivíduo e à viabilização de continuidade dos estudos. (KLINKE; ANTUNES, 2008, p. 443).

Mediante a conjuntura apresentada, a Educação de Jovens e Adultos, EJA, representa uma perspectiva de inclusão para o sujeito que, ao longo da história, foi marginalizado, excluído das oportunidades e dos benefícios proporcionados pela escolaridade. Sabemos que a aquisição da leitura e da escrita passa a ser um mecanismo de inserção do indivíduo na sociedade, como sujeito que participa e constrói a história de seu tempo engajado em um grupo social.

Entretanto, para que de fato essa modalidade de ensino venha efetivar-se como realidade formadora de sujeitos participativos, é preciso repensar qual proposta de ensino, que, de fato, corresponde aos anseios e às necessidades dos sujeitos, que, embora não possuam escolaridade, são sujeitos ativos na sociedade contemporânea.

Assim, ao refletir sobre esta problemática, o Letramento surge como alternativa capaz de atender às necessidades individuais e sociais de aprendizagem também do sujeito idoso que em nossa sociedade é excluído duas vezes, tanto por ser idoso como por não ter passado pelo processo de escolarização.

2.4 Letramento e alfabetização: suas implicações

Neste subitem, dando continuidade às condições de produção do sujeito idoso, de nossa pesquisa, situaremos a questão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Vivemos numa sociedade grafocêntrica, que tem conhecimento sobre a problemática da falta do saber ler e escrever. Com isso, gerou-se uma crescente preocupação em desenvolver um controle sobre essa questão, por meio de inúmeros estudos e ações com o objetivo de erradicar o problema. O que levou a criação de um termo que se tornou conhecido no campo da pesquisa de “o analfabetismo”. Porém, observou-se que, para o Estado zelar pela condição de todos saberem ler e escrever, e responderem de modo amplo e satisfatoriamente às demandas sociais, fazendo uso de alguma maneira da leitura e da escrita, era preciso a criação de programas de alfabetização.

Épocas mais tarde, devido ao fato de ser constatada uma nova situação: o surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), que, representou uma “mudança histórica nas práticas sociais, pois novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra”. (SOARES, 2011, p. 29). Ainda, segundo a autora, a denominação letramento é uma versão, em português, da palavra inglesa *literacy*. Palavra essa que quer dizer pessoa educada, capaz de ler e escrever (*educated; especially able to read and write*).

No entanto, numa época de tantas mudanças ocorridas, não bastaria apenas saber ler e escrever, seria necessário saber fazer uso do ler e do escrever; saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz. Assim, surgiu a palavra letramento. Essa percepção aconteceu em virtude do impacto social da escrita, em especial, das mudanças e transformações sociais ocorridas a partir das novas tecnologias e novos usos da escrita, ampliando-se a concepção de escrita (até, então, reservada para os textos literários, devido ao fato de poucos conseguirem escrevê-los).

Tais acontecimentos levaram a incluir textos do dia a dia, comuns do cotidiano, mesmo que usados como recursos pedagógicos com a finalidade de construir no aprendente a sua própria segurança, em relação à sua própria capacidade de ler e escrever: “listas, bilhetes, receitas, avisos, letreiros, *outdoors*, placas de rua, crachás, camisetas e *buttons* de transeuntes, enfim, a escrita ambiental em sua enorme variedade passa a ser assim reconhecida e utilizada”. (KLEIMAN, 2007, p. 7).

Desse modo, pode-se dizer que “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever” (KLEIMAN, 2007, p. 7); porém, isso não quer dizer que incorporam a prática da leitura e da escrita ou que adquirem competência para usarem a leitura e a escrita. O que nos leva a afirmar que, uma vez não sendo letrados, serão excluídos pela sociedade.

O letramento não está restrito ao sistema escolar, mas consideraremos aqui, que cabe à escola, fundamentalmente, levar os seus educandos a um processo mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Saber ler e escrever um montante de palavras não é o bastante para capacitar o indivíduo para a leitura diversificada. O que nos faz, nesse ponto, afirmar que há uma necessidade de letrar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Segundo Kleiman (1995, p. 20), a escola, enquanto agência de letramento, mantém seu foco de ensino em apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização que é entendida

como processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, é concebida na competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. Enquanto outras “agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes”. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Desse modo, verifica-se a necessidade de ter primeiro um “professor-letrador”, capaz de obter informações a respeito do tema, as suas dimensões e, sobretudo, a sua aplicação. Essa última é desenvolvida por meio de pesquisas e investigação, que geram subsídios-suportes. Entretanto, fornecer subsídios para educadores é uma tarefa difícil de ser exercida, pois se sabe que alguns desses profissionais, num determinado momento, se colocam em uma posição quase inatingível, completos de suas certezas. Porém, se há mutações contínuas na sociedade contemporânea, e essas refletem em todos os setores, inclusive na escola, é lógico que a cristalização dos saberes do educador é um equívoco, pois o conhecimento nunca se completa, ou se finda, e o letramento é um exemplo claro disso.

No entanto, as insuficiências do sistema escolar na formação de indivíduos absolutamente letrados não sucedem somente pelo fato de o “professor não ser um representante pleno da cultura letrada, nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino” (KLEIMAN, 1995, p. 47), pois essas falhas são mais enraizadas, porque são produtos do modelo imposto pelo sistema padrão de ensino.

Tal fato ocorre em virtude de o humano ser massacrado pela escola e por suas equivocadas práticas de ensino, e quando esse processo tornar-se natural, o professor estará apto a promover o letramento. Pode-se dizer que o letramento é um fenômeno social, que pode proporcionar a intervenção necessária.

Ainda, o letramento é um processo contínuo de alfabetização do sujeito que permite situá-lo num processo sempre em construção, seguindo duas vertentes indissociáveis: “a aquisição do sistema de escrita e a efetiva possibilidade de uso no contexto social”. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 14). O ensino de língua exige a assimilação das práticas sociais de uso, além de conhecimento das letras, as regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais. Ao alcançar essa assimilação o sujeito aprendente conquista sua inclusão na sociedade. (SOARES; MACIEL, 2000).

Sabe-se que os programas de ensino estão baseados em dois princípios: um que parte da premissa de que a linguagem serve de identificação entre os membros de um grupo e outro, em que a linguagem é simultaneamente suscetível à mudança, constituindo-se no instrumento

preferencial de aculturação (processo que implica a recepção e a assimilação de elementos culturais de um grupo humano por parte de outro) utilizado pela escola. (SOARES, 2011).

O letramento, descritivamente, quanto à etimologia, o seu surgimento e as suas diversificadas práticas sociais, como também o seu abarcamento, suas dimensões e seu desenvolvimento em sala de aula, implicam no preparo de educadores que proporcionarão alterações no ensino/aprendizagem dos educandos e desenvolverão o letramento de ambos os envolvidos.

Segundo Kleiman (1995), há distinção entre aprender o código (alfabetização) e ter a habilidade de usá-lo (letramento). Na alfabetização, o ensino/aprendizagem é focado num código e suas regras operacionais internas: a língua, que é transparente e neutra, uma estrutura relativamente constante e uniforme para codificar e decodificar.

A autora define o letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam à escrita (sistema simbólico e tecnológico) em contextos particulares com fins específicos. As práticas específicas da escola, ressalta a autora, estavam voltadas para o parâmetro de prática social, a partir do qual o letramento era definido como aquele em que os sujeitos eram classificados numa dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado. Ou seja, a escola desenvolvia um único tipo de prática social, poucos tipos de habilidades, deixando de lado outras essenciais e ainda, determinava o modo de utilização do conhecimento com relação à escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 18-19).

Nas sociedades letradas, os indivíduos não alfabetizados vivenciam diariamente eventos e práticas de letramento, segundo Freitas (2011), retomando Mollica (2007); pois, eles são capazes de identificar dinheiro, de viajar, de preparar alimentos sem ter a receita, entre outras práticas.

Essas sociedades são complexas, pois se centram na comunicação a partir da linguagem escrita. Os sujeitos que não dominam esse código criam seus próprios sistemas de significações: aprendem a “(re)significar, atribuir sentidos aos acontecimentos para interagir com o meio”. (MOLLICA, 2007, p. 27). No entanto, as limitações do dia a dia são superadas com a criação de mecanismos relacionados ao modo letrado, embora não tenham relação direta com a leitura e a escrita.

No sentido posto, é pela prática e pela experiência que se pode abstrair o conhecimento. Então, cabe caracterizar a alfabetização que também é algo muito debatido ao longo da trajetória da educação escolar no Brasil. A alfabetização é caracterizada, por sua

excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita.

Inúmeros foram os equívocos e as falsas inferências sobre o que era alfabetizar, pois a alfabetização parecia ocorrer do convívio intenso com o material escrito que circulava nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetizava. A alfabetização era compreendida como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, tornando-a obscurecida pelo letramento, porque este acabou por prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perdeu sua especificidade. O que fez surgir uma nova especificidade do processo de alfabetização:

[...] não significa dissociá-lo do processo de letramento, como se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 15).

A alfabetização, nas palavras da autora, não deve ser dissociada do letramento, isso seria um equívoco, porque seguindo as recentes “concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita”, quando a criança ou o adulto analfabeto se insere no mundo da escrita, dois processos simultaneamente: a alfabetização, que acontece por meio da aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento que se dá pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita durante a realização de práticas sociais que utilizam a língua escrita. Esses processos são independentes, porém interdependentes, e indissociáveis, pois a alfabetização ocorre “*no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita*”. Ou seja, por meio de atividades de letramento, este só pode desenvolver-se “*no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização*”. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 14). Sabe-se que os sujeitos que se envolvem com práticas sociais de escrita, se faz necessário, entre outros:

[...] a leitura de livros, jornais, revistas, saibam redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, preencherem um formulário, não tenham dificuldades para escrever um simples telegrama, uma carta e/ou encontrarem informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio. (SOARES, 2009, p. 45-46).

Nesse sentido, a escola deve propiciar o efetivo domínio dos usos sociais da escrita, trabalhando com a modalidade escrita, por meio da exploração de gêneros mais recorrentes nas interações mediadas pela escrita. (KLEIMAN, 2007; SOARES, 2009). Portanto, o texto literário deve ser conhecido pelo aprendiz e que ele seja capaz de escrevê-lo, pois assim, será capaz também de “entender melhor a si mesmo e ao seu contexto social e a expressar sua compreensão do mundo e de sua própria condição”. Ao dominar essa modalidade, o aprendiz poderá promover sua “participação em novas relações sociais e as redefinições na própria identidade”.

2.5 Letramento na EJA: uma possibilidade para inclusão do sujeito idoso

O público da modalidade do Sistema de Ensino EJA é bastante diversificado em relação à faixa etária, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 apregoa que a população acima de 15 anos, pode ser matriculada nesta modalidade de ensino, no entanto, existem turmas com idades bem distintas, sendo o público diversificado. Entretanto, os objetivos, que os levam a procurar essa escolaridade, são comuns a todos, por exemplo, ampliar conhecimentos, estudar para adquirir melhoria de qualidade de vida no mundo letrado.

Observa-se que o público da EJA são sujeitos caracterizados não apenas pela diversidade etária, como também cultural. Eles são os excluídos, os trabalhadores, os filhos de trabalhadores, os idosos, com pouca escolarização. Desse modo, Haddad (1997, p. 156) compreende-os como sujeitos que:

[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social, a cor da pele, as marcas das dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada aos bem-nascidos dos cursos regulares diurnos.

Os alunos da EJA, portanto, são pessoas ativas na sociedade, trabalham, convivem em determinado grupo social, estão inseridos em um ciclo de amizades, enfim, possuem valores, obrigações, são sujeitos que participam na constituição da história de seu tempo.

Na EJA, o aluno adulto, possui um vasto conhecimento de mundo, vive em ambientes letrados. Freire (2000) ressalta que esse tipo de aluno possui a leitura de mundo, aquela que antecede a leitura da palavra, por isso, esse sujeito é possuidor de um determinado nível de

letramento; porém, isso ainda não é compatível com suas necessidades cotidianas na sociedade atual.

Freire (2000) argumenta sobre a relação dialética, de que consiste na releitura do mundo, realizada pelos sujeitos por meio da leitura do mundo. Esse processo dialético é necessário para a inserção desses aprendentes no mundo letrado. Os alunos da EJA, por apresentarem uma característica distinta da criança, requerem um tratamento diferenciado por parte do docente, da escola, como também em relação às propostas metodológicas. No entanto, na maioria das vezes, isso não ocorre. Essa situação é um dos fatores que justificam os altos índices de evasão e repetência na EJA.

Na concepção das Diretrizes Curriculares da EJA, o sujeito deve ser inserido no processo educativo, de forma que, seja possível o desenvolvimento de suas habilidades, bem como oferecer condições para que este sujeito ressignifique seu conhecimento acumulado, no decorrer de sua vida. Os sujeitos inseridos, nesse processo educacional, buscam muito mais que um caminho, para se obter melhores condições salariais. Eles almejam vivenciar situações que promovam autoestima, por exemplo, participar da vida escolar dos filhos, exercer seu direito à cidadania, por meio da participação nos grupos sociais de forma coerente, até mesmo, no sentido de ter poder de influência no grupo em que está inserido. Portanto, eles buscam suprir uma necessidade interna, aquela que diz respeito à dignidade humana. Dessa forma, Queiroz (2002, p. 70) explica que: “na modalidade de EJA, encontramos adultos não alfabetizados participantes de sindicatos que trazem na sua argumentação os traços característicos da escrita”.

Observa-se que o letramento constitui uma falta para esses sujeitos, que não tiveram nenhuma escolaridade; porém, também é evidente que eles vivem em um mundo letrado, onde a fala e a escrita são fatores importantes. Daí pode-se refletir sobre o como tornar efetiva a atividade de letramento desenvolvida pela escola para o exercício da cidadania do sujeito idoso no mundo contemporâneo.

Desse modo, compreende-se que a necessidade do aluno idoso da EJA, no mundo letrado, vai além da aquisição de códigos alfabéticos e ortográficos. Seria, então, fundamental a transformação desse saber em práticas discursivas, ou seja, no uso real da língua em situações de vida “vivas”, como é o caso dos sujeitos que buscam alternativas de inclusão na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Portanto, as ações que promovem a participação e inserção do sujeito idoso EJA na sociedade, por meio do uso do saber ler e escrever,

representam possibilidades para a construção de identidades desse sujeito. Na visão de Rego (2000, p. 59), “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”.

Para isso, o docente precisará atuar no sentido de promover o diálogo e proporcionar ao aluno da EJA uma releitura de mundo e, dessa forma, não aceitar os fatos da realidade como simples acontecimentos, mas sim, contextualizá-los, problematizando-os, pois o professor, ao relacionar os conhecimentos adquiridos à realidade em que estão inseridos produz um “[...] trabalho de alfabetização na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como importante instrumento de resgate da cidadania”. (FREIRE, 2006, p. 68).

Nesse sentido, o trabalho de “alfabetizar letrando” acontece por meio de práticas de leitura e escrita transformadas em instrumento para inserção e participação dos sujeitos idosos na sociedade em que estão inseridos. Esse trabalho é um processo indissociável, uma vez que a leitura e a escrita são práticas que possibilitam transformar o sujeito da EJA em um agente, observador e construtor da história de seu tempo.

3 MEMÓRIAS DE LETRAMENTO DO IDOSO E IMAGINÁRIO SOCIAL

O tempo torna-se sujeito, para ser a dobra do lado de fora e, nessa condição, faz com que todo o presente passe ao esquecimento, mas conserva todo o passado na memória, o esquecimento como impossibilidade de retorno e a memória como necessidade de recomeçar.

Gilles Deleuze, *Foucault*

Nesta pesquisa, o discurso de idosos é focalizado e coletado por meio dos relatos de suas memórias sobre suas experiências com o letramento e transcritos em forma de narrativa. Para a coleta de dados, primeiramente, fizemos um esclarecimento a todos os alunos da sala de aula da EJA sobre os objetivos desta pesquisa.

Na oportunidade, desenvolvemos um trabalho, visando despertar o interesse de todos os alunos para os objetivos deste trabalho – relatar suas memórias sobre o letramento -, oportunidade em que eles se dispuseram, prontamente, a contribuir conosco. Com isso, coletamos o relato de todos os idosos daquela sala de aula, com o fito de valorizar a todos, sem nenhum critério de exclusão, uma vez que todos se sentiram valorizados ao serem entrevistados.

Entretanto, para o desenvolvimento da análise dos dados, foram selecionadas apenas três narrativas que, aparentemente, apresentaram elementos sugestivos para a análise: os processos identificatórios do sujeito idoso: os esquecimentos no processo de rememoração; os lapsos da memória; a ênfase ao saber ler e escrever; a questão da clareza no dizer e a objetividade.

No corpo do texto, esses alunos que contribuíram para esta pesquisa foram denominados como N1; N2 e N3, ou seja, sujeitos da Narrativa 1, Narrativa 2 e Narrativa 3. Os alunos identificados como N1 e N2 são senhoras de sessenta e cinco anos e possuem histórias de vidas semelhantes; são casadas e têm filhos, são moradoras antigas na região de Santa Fé do Sul-SP, são aposentadas e tiveram pouca oportunidade de escolarização, quase não frequentaram a escola no passado, ainda, encontram-se em processo de alfabetização/letramento, realizam trabalhos domésticos, no período matutino e, no período vespertino, frequentam as aulas EJA. Ambas são tomadas pelo desejo de aprender a ler e escrever para interagir-se socialmente, em situações cotidianas como: ir ao supermercado,

realizar leituras na igreja, dominar o sistema de informação virtual nos caixas eletrônicos dos bancos, viajar; enfim, constituir-se em sujeitos ativos na pós-modernidade. Elas tiveram um histórico de vida rural, residiram grande parte de suas vidas em fazendas, onde não tiveram acesso à escolaridade, mas relatam que foram felizes, mesmo sem estudo.

Já o aluno identificado como N3, é um senhor que possui sessenta anos, é morador recente em Santa Fé do Sul, veio do Estado do Mato Grosso do Sul, da região de Cassilândia. Sua motivação para o estudo foi tomada por uma necessidade específica, renovar a carteira nacional de habilitação. Ele relata, também, os acontecimentos: que o estudo fez muita falta em sua vida; no trabalho; nos momentos de acertos de conta com os patrões; nas viagens, razões pelas quais sempre o fez ter vontade de estudar; mas isso só foi possível quando se tornou morador da cidade de Santa Fé do Sul e foi informado sobre o sistema de Ensino EJA, e, principalmente, por já estar aposentado.

Ainda, temos em nosso texto de análise a simbologia (R1, R2, R3...), cujo significado é recorte enunciativo 1, 2, 3. Para isso, teremos (R1N1), (R2N1), (...), que se lê: recorte 1 da narrativa um, recorte dois da narrativa um e, assim, sucessivamente. As demais narrativas, que não foram utilizados para este trabalho, foram anunciadas como forma de incentivo à participação no “evento” de falar de si, algo muito positivo para elevar a autoestima dos alunos da EJA, a se ver participantes de um trabalho de pesquisa.

A aproximação com os alunos da EJA aconteceu de forma natural. Vale ressaltar a liberdade que tivemos para efetuar visitas, no decorrer das aulas, de observar o trabalho de rotina da professora e a receptividade desses alunos no processo de letramento, principalmente, por meio do incentivo e a valorização do ato de voltarem a estudar. Dessa forma, buscamos ter espontaneidade com todos, durante as visitas, por meio do diálogo corriqueiro sobre suas experiências, vivências diárias, o que tornou possível estabelecer um elo de confiança e bem estar com todos.

Desse modo, o trabalho de coleta de dados foi bastante produtivo, os idosos relataram suas histórias e perspectivas sobre o letramento de forma bem espontânea, demonstrando muito prazer em realizar este trabalho, sentiram-se importante, pois tiveram voz na história de seu tempo.

Para organizar a coleta dos relatos, utilizamos um roteiro aberto de perguntas semiestruturado, no qual foi possível manter o foco dos objetivos em uma perspectiva que

possibilitou ao idoso a liberdade para narrar, resultando, em um diálogo que permitiu a construção de uma narrativa de sua história de vida.

Os procedimentos de registros utilizados foram os inerentes à metodologia da história oral, envolvendo os sujeitos: idoso narrador, pesquisador ouvinte e aparelhagem de gravação, e, principalmente, os artifícios de rememoração utilizados pelo pesquisador. Desse modo, segundo Benjamim (1979), “narrador” e “ouvintes” estão postos em um mesmo fluxo narrativo, comum e vivo, o que consente sempre outras formas de continuação para a história narrada. Assim, as narrativas foram construídas a partir do sujeito que diz como também pelo que ouve.

Nesse processo de reconstrução da voz do idoso, por meio das narrativas, não podemos deixar de considerar que, no ato de transcrição das narrativas orais para o texto escrito, o pesquisador, inevitavelmente, deixa suas marcas. Desse modo, as narrativas transmitidas destes idosos é resultado de uma construção conjunta.

A análise dessas narrativas foi realizada por meio do método arqueológico de Foucault (1997); a arqueologia do discurso, aliando aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa.

3.1 Representações de letramento do sujeito idoso: memória e identidade

Esta seção está subdividida em cinco subseções. Na primeira, contamos com “Constituindo identidades acerca de si: memórias e letramento”; na segunda, temos “Heterogeneidade constitutiva: formação do discurso e do sujeito idoso pós-moderno pela linguagem/ letramento”; na terceira, discutimos o “Mito do letramento: incompletude do sujeito idoso na pós- modernidade”; já na quarta “Contemplação do sujeito idoso pelo “grafismo do letramento” da pós- modernidade”; a última destina-se à “Heterogeneidade e formação discursiva no dizer do sujeito idoso; *os já ditos*”.

Os gestos de leitura e interpretação lançados sobre os recortes enunciativos do sujeito idoso sobre as experiências que vivenciaram sobre o letramento nos desvendaram um sujeito idoso que se encontra em processo de constituição identitária, uma vez que se depara sempre com uma visão transformadora da realidade, ao sentir-se inserido no processo de letramento. Os seus dizeres, marcados pelos lapsos de memória, pelos esquecimentos, constituem esse sujeito idoso pelo discurso do “outro”, dos já ditos, e desejoso do aprender, que vivencia o

sonho de realização e completude, anseia sentir-se incluído, engajado no mundo pós-moderno por meio da inserção/participação no processo de letramento na EJA.

3.1.1 Constituindo identidades acerca de si: memórias e letramento

No recorte de (R1N1), a enunciativa relata como foi viver sem o saber sistematizado e a diferença marcada pelo processo de inserção no letramento oferecido pelo sistema de ensino EJA e demonstrou alegria em relatar suas memórias sobre a experiência marcada pelo letramento em torno das representações que faz de si e da sociedade contemporânea.

(R1N1) Viver sem estudo para mim foi difícil, porque todos os lugares que eu ia para assinar as coisas tinha que deixar o dedo e hoje eu me sinto orgulhosa de chegar nos lugar e poder assinar o meu nome. Me sinto muito feliz em poder assinar o nome. Isso foi para mim uma diferença muito grande. (R1N1).

Nesse recorte discursivo (R1N1), podemos interpretar, logo no início da fala desta idosa, a importância do letramento em sua vida, marcado pela representação que faz de si ao conseguir sua inserção no processo de letramento, algo que representou, de fato, um divisor de águas em sua vida, refletindo, na sua autoestima e na forma de ver o mundo e, conseqüentemente, nos processos de sua formação identitária. Ao afirmar: “hoje eu me sinto orgulhosa de chegar nos lugar e poder assinar o meu nome”, o efeito de sentido produzido por este enunciado é de reafirmar a importância que o ato de escrever tem para si, conferindo-lhe o reconhecimento de sua identidade por meio de sua assinatura “me sinto muito feliz em poder assinar o nome”. Isso para ela é mais que uma simples assinatura, é um ato de ela registrar seu nome na história, é como se ela só começasse a existir, depois de saber assinar o nome.

Esse processo de aquisição do saber representa a reconhecida evolução, por parte da enunciativa, enquanto sujeito de N1, inserido no processo de letramento. Ao afirmar a dificuldade de viver sem escrita, ela faz uma representação negativa de si: “viver sem estudo para mim foi difícil, porque todos os lugares que eu ia para assinar as coisas tinha que deixar o dedo”. Notamos a marca do estereótipo negativo “deixar o dedo”, criado por processo

cultural e, ideologicamente, consolidado pelo sistema político educacional em torno do sujeito que não possui habilidade para grafar o nome, tornando-se um sujeito excluído, incompetente, por não conseguir participar ativamente das decisões. Assim, disseminou-se a ideia de uma representação positiva do sujeito que sabe ler e escrever, uma forma camuflada de garantir criticidade, autonomia e, sobretudo, sentir-se “sujeito” inserido no sistema eleitoral pelo ato de representar o desenho gráfico do nome.

Esse recorte discursivo leva-nos a compreender que a aquisição da habilidade de representar graficamente o nome para este sujeito idoso de N1 simboliza uma representação positiva de si “assinar o meu nome”. O pronome possessivo “meu” remete à grandiosidade da significação do ato de “assinar o meu nome”, portanto, esse dizer consiste em assujeitamento deste sujeito idoso às condições de produção deste discurso, por meio de uma imposição ideológica “assinar o meu nome”. Assim, essa condição oferecida pelo letramento no sistema de ensino EJA projeta a representação desse sujeito idoso a um patamar diferencial em sua condição de existência social, no mundo contemporâneo, ao perceber-se como sujeito inserido em um grupo “dos letrados”. Isso faz com que ele construa uma imagem positiva de si em relação a outros sujeitos que não pertencem ao grupo social que, supostamente, sente-se incluído.

No entanto, no seu dizer “isso foi para mim uma diferença muito grande”, leva-nos a compreender que o sujeito enunciador não é a origem desse dizer, remete, portanto, a outros discursos, está atravessado por outros dizeres. Por isso, o sujeito enunciador não tem consciência de não ser a origem, “construiu seu discurso mediante a imagem que possui do discurso do outro” (FREITAS, 2011, p. 136), ao aludir de forma inconsciente a um discurso já cristalizado na sociedade, aquele sobre a aquisição de um saber que constitui o sujeito marcado pela diferença. Nesse caso, “assinar o meu nome” é o diferencial que constitui a representação positiva que esse sujeito idoso faz de si.

Portanto, notamos que essa representação é construída por uma imagem que advém de uma realidade exterior a esse sujeito, distante de sua relação cotidiana, mas que libera os poderes de sua imaginação e constitui este sujeito por meio de um discurso heterogêneo, marcado pela ilusão de autonomia em seu dizer.

[...] por ser heterogêneo, a autonomia do sujeito é uma ilusão, pois ele não é dono absoluto de seu dizer, assim como lhe escapa o controle dos efeitos de sentido que seu dizer causa, já que as palavras são sempre, e, inevitavelmente, as palavras do outro. As palavras vêm sempre de um já-dito na fala do outro. (ECKERT-HOFF, 2003, p. 271).

Desse modo, entendemos que a identidade do sujeito enunciador de (R1N1), ao relatar a relação que constrói com o letramento, nesta fase da vida, é constituída pela ilusão da consciência de si, portanto, é um sujeito fragmentado, dividido entre o consciente e o inconsciente, portanto, “é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação”. (CORACINI, 2007, p. 17).

No prosseguimento de (N1), o sujeito enunciador relata como foi viver todos esses anos sem a instrução sistematizada e o que representou a ausência do saber ler, ao longo de sua existência, conforme a sequência (R2N1).

(R2N1) A vida sem estudo em parte foi boa né. Mais em parte sem o estudo, num é bom, porque se ocê fô viaja de ônibus, ocê tem que tá perguntano pras pessoas, chega numa rodoviária tem que tá perguntano a gente sabendo lê num precisa a gente tá perguntano porque tem gente boa e gente ruim as vezes da uma informação ruim né. Então o estudo é muito importante na vida da gente, memo depois de idade, num tem idade para a gente estudar né. Não tem aquele sonho de fazer faculdade qui nem os novo. Mais aprende que o meu maior sonho é a bíblia. Todos os dias a noite poder ler um versículo na hora de dormir, esse é o meu sonho.

Em (R2N1), notamos que o discurso do sujeito enunciador é marcado pela contradição “A vida sem estudo em parte foi boa né. Mais em parte sem o estudo, num é bom”. Esta contradição revela a necessidade de garantir o próprio equilíbrio, mediante a construção de uma imagem já disseminada pela ideologia da classe dominante. Essa ideologia produz um discurso sobre a ausência de “estudo”, que dissemina a idéia de que “sem estudo” não existe a completude do sujeito na sociedade contemporânea. Assim, notamos, nesse dizer, a formação discursiva inscrita no discurso pedagógico produzido pela elite cultural. Esse discurso prioriza o saber institucionalizado manifestado por meio do interdiscurso enunciado pelo idoso ao reproduzir um “já dito”, ou seja, o estudo como um meio capaz de formar sujeitos capazes de abstrair sistemas de leituras complexas e com isso adquirir autonomia.

Houve, portanto, apropriação, por parte do sujeito idoso, pelo efeito de sentido produzido pelo discurso do Outro, há nele uma voz silenciada sobre a fase boa da vida (quando era mais jovem) desse sujeito que foi marcada pela ausência do estudo. Temos o paradoxo: fase boa da vida sem estudo. Se na fase boa da vida, ele não teve estudo, no momento, ele tem mais de sessenta anos e tem estudo, mas esta não é a fase boa de sua vida. Isso pode ser compreendido como a marca do saudosismo.

No seu dizer, o pré-construído é logo desviado e prossegue sua narrativa, enfatizando, com detalhes, as situações práticas da vida que foi marcada pela ausência do saber ler. Por meio desse discurso, N1 constrói para si uma imagem de necessidade, de falta, que advém do senso comum, a imagem negativa de se viver sem o estudo, nesse caso, o suposto acontecimento por ele narrado; “sem o estudo, num é bom, porque se o cê fôviajá de ônibus, o cê tem que tá perguntano pras pessoas, chega numa rodoviária tem que tá perguntano”.

Observamos que a ausência do saber ler é definida por uma relação de poder, no qual o conhecimento implica na capacidade do sujeito tomar decisões práticas no cotidiano com autonomia. Essa relação de poder estabelecida pela aquisição do conhecimento remete à formação ideológica desse sujeito idoso que implica como elemento constitutivo para atingir sua representação social. O “estudo” para ele, de fato, é o elemento que define o sujeito, socialmente, projetado e senhor de si, na sociedade contemporânea, como podemos notar, neste fragmento enunciado por ele: “a gente sabendo lê, num precisa a gente tá perguntano”.

Desse modo, entendemos que o letramento para N1 é sinônimo de identificação e autonomia, para seu agir no processo social, em que está inserido. É um “disciplinamento”, que nos remete a Foucault (2002), no que diz respeito ao discurso da verdade e as relações de poder e saber. O saber e o poder implícito, neste enunciado, remetem ao fato de que “o discurso não é simplesmente aquilo que se traduz as lutas ou os sistemas de denominação, mas aquilo por que ele luta, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT, 2009, p. 11). Nesse caso, a representação positiva que este sujeito idoso constrói em torno do letramento é garantida pelo poder que atribui à escrita.

A ausência de “estudo” para N1 remete-nos à insegurança e à fragilidade criada pela sociedade contemporânea e isso reflete no temor que, supostamente, as pessoas de má fé poderiam fornecer informações inadequadas a um sujeito “iletrado”, neste caso, representado por ele “porque tem gente boa e gente ruim às vezes dá uma informação ruim né”. Desse modo, o dizer desse enunciador remete-nos à constituição de um sujeito fragmentado, clivado pelas incertezas que pairam sobre a sociedade contemporânea, atormentado pelo medo das pessoas.

Essa representação que N1 faz de si e da sociedade contemporânea está diretamente relacionada à imagem que constrói do letramento, ou seja, um recurso para defender-se da “violência, das incertezas, dos medos” inerentes à sociedade contemporânea.

Assim, observamos a importância da interlocução entre os sujeitos do discurso, o que funciona como elemento constitutivo desses sujeitos. Podemos, dessa forma, afirmar que o sujeito se constitui na e pela linguagem e quando o sujeito não está inserido no processo de interlocução não se sente sujeito inserido na sociedade contemporânea, sente-se excluído, pois a palavra é o elo entre eles, isso reforça o dito por Bakhtin (1995, p. 113) que a “palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre o meu interlocutor”. Nesse caso, a ausência do letramento representa a marca que neutraliza a relação dialógica “EU” (ele) e o “TU”, entre os supostos interlocutores deste discurso, como enuncia o sujeito idoso: “Então o estudo é muito importante na vida da gente”. Prosseguindo com a nossa análise, ainda, em (R3N1), examinamos o imaginário construído pelo sujeito idoso em tela, em torno da representação que faz sobre si e em relação ao letramento na sociedade contemporânea.

(R3N1) [...] memo depois de idade, num tem idade para a gente estudar né. Não tem aquele sonho de fazer faculdade qui nem os novo. Mais aprende, que o meu maior sonho é a bíblia. Todos os dias a noite poder ler um versículo na hora de dormir, esse é o meu sonho.

O sujeito idoso dá continuidade a sua narrativa, demonstrando a importância do estudo em qualquer fase da vida, como ele enuncia “[...] memo depois de idade, num tem idade para a gente estudar né”. Entendemos que N1 incorporou uma dimensão simbólica e significativa do aprender relacionado às suas condições físicas e biológicas que marcam sua condição no tempo, ou seja, o envelhecimento. Assim, ele constrói uma representação otimista de sua condição de idoso, se reconhece como sujeito capaz para garantir sua inserção e participação na sociedade contemporânea, por meio da aquisição do conhecimento que espera conseguir, ao estar inserido no sistema de ensino EJA.

Entendemos que, ao mesmo tempo em que esse sujeito de N1 constrói uma imagem positiva do envelhecimento, reconhece os limites provocados pela ação do tempo; isso em suas palavras “Não tem aquele sonho de fazer faculdade qui nem os novo”.

Por meio desse enunciado, esse sujeito constrói a base de seu imaginário em “uma subjetividade constituída por condicionantes inconscientes e ideológicos, resultantes da inscrição desse indivíduo em formações discursivas diversas, as quais se inserem no conjunto do dizível, do interdiscurso”. (FREITAS, 2012b, p. 297). Assim, podemos dizer que N1 enuncia por meio de um discurso heterogêneo, marca a origem de seu dizer no fio do discurso

do Outro, e constrói assim um significado para o “aprendê” e com isso, ultrapassa os limites do saber institucionalizado, e projeta o conhecimento que almeja adquirir em função da ideologia cristã, representada por esse dizer “o meu maior sonho é a Bíblia”. Podemos afirmar, portanto, que seu discurso é permeado por formações discursivas de vários lugares sociais, como o discurso do trabalhador, ao defender a importância do estudo para vencer na vida, como também os institucionais, neste caso, o discurso religioso, ao defender a importância do ato de ler a Bíblia. O interdiscurso, nesse caso, manifesta-se no dizer, na materialidade linguística, quando o sujeito idoso enuncia sobre a importância do estudo em qualquer fase da vida, como também sobre leituras bíblicas. Daí, nota-se o interidiscursos, ou seja, o já dito presente nesse discurso, quando ressaltado a importância do saber institucionalizado, do lettrar-se, a fim de desempenhar uma atividade voltada para a religiosidade.

Nessa perspectiva de análise, notamos uma transposição de sentido, quando o enunciador utiliza a “metáfora sonho” para simbolizar a importância do ato de ler que espera adquirir e utilizá-lo em uma perspectiva religiosa, ler a Bíblia, ou seja, ele é movido por uma força invisível, a força da ideologia oficial que domina o sujeito na direção desse dizer, quando ele enuncia que “o meu maior sonho é a Bíblia”. O desejo de ter acesso à leitura bíblica é a força ideológica que motiva o interesse em adquirir esse saber.

A ideologia dominante representa uma força invisível, nesse enunciado, e produz efeito de sentido, configura a formação ideológica que este sujeito idoso se inscreve, não só marca o lugar de onde ele enuncia, mas também os processos identificatórios. A ideologia é o elemento essencial para a constituição do sujeito e dos sentidos produzidos pelo discurso, como podemos notar em “todos os dias a noite poder ler um versículo na hora de dormir, esse é o meu sonho”.

Entendemos o fundamento da filosofia do letramento tácito nesse dizer, ou seja, o sujeito idoso deseja buscar o saber institucionalizado para um fim social, para o uso da linguagem, e, assim, para sentir-se incluído no grupo religioso por meio da leitura bíblica; deseja constituir-se enquanto sujeito por meio da linguagem, utilizando-a de forma concreta.

3.1.2 Heterogeneidade constitutiva: formação do discurso e do sujeito idoso pós-moderno pela linguagem/letramento

N1, ao enunciar, menciona a volta ao estudo, isso, para ele, isso representa sua inclusão social e, constrói uma representação de igualdade entre a importância de aquisição do saber institucionalizado e as relações sociais que estabelece no ambiente escolar, ao enunciar:

(R4N1) Aqui na escola, aprendi o estudo NE. O estudo é [...], assinar o nome que é muito importante, as amizade, as professora que passa muita coisa boa pra gente, importante, coisa boa pra gente, às vezes chega nervosa revoltada, a gente volta pra casa leve, porque a professora é muito boa, é amiga.

A escola, para este sujeito idoso, significa um mecanismo de inserção e participação na sociedade contemporânea; pois, por meio do “estudo”, ele constrói, mais uma vez, uma representação positiva de si, pelo fato de já conseguir, conforme enuncia, “assinar o nome que é muito importante”. Essa representação pode ser compreendida como um dos elementos do processo identificatório de sua identidade, pois sempre que enuncia sobre a importância do “estudo”, volta a enfatizar o significado de “assinar o nome”, em outras palavras “um ato de escritura, ou melhor, de ins-crição – numa superfície vazia (papel em branco ou tela vazia) - de si, em si e no outro”. (CORACINI, 2010a, p. 29). O significado de assinar o nome remete à sua relação com o universo exterior, com o mundo a sua volta; é uma “ponte” que liga esse sujeito aos valores que se estendem a partir desse ato de escritura, cujo significado vai além do ato de grafar o código linguístico que constitui o significante de seu nome, configura-se em um signo de representação de legitimidade do ser.

Por meio desta condição de legitimidade, de “personalidade jurídica” representada, ele constrói também uma representação social positiva para si por meio dos elementos que constituem o ambiente escolar, conforme enuncia; “as amizade, a professora, que passa muita coisa boa pra gente, importante, coisa boa pra gente”.

Desse rol que estabelece com os elementos que constitui positivamente o ambiente escolar, estão os que podemos entender como internos a si e externos de si. Existe uma relação decisiva de complementaridade, ou até mesmo de dependência, entre esses elementos: como se sente, como se vê; pois, o fato de perceber o ambiente escolar agradável, como relata, significa a extensão de si, sua própria projeção, um jogo de imagens que vão gradativamente transformando, constituindo em “sujeito” esse idoso a cada situação de “controle” que é inserido. Nesse caso, como ele enuncia; “a professora, que passa muita coisa boa pra gente”, com isso, inevitavelmente, é absorvido pela ideologia institucional.

Notamos, portanto, que, por meio da incorporação desta ideologia em seu discurso, marca de onde esse sujeito idoso fala, segue, então, a ordem discursiva e ideológica determinada por este lugar institucional que ele ocupa, desse modo, passa a existir um controle do que ele diz (FOCAULT, 2007). Nesse sentido, é importante afirmar que, neste ato de enunciar sobre a professora, pelo interdiscurso, perpassa a formação discursiva do discurso pedagógico, o institucional.

Assim, por meio da imagem positiva que esse sujeito idoso constrói de si, por consequência, já de uma transformação identitária adquirida por meio do letramento, nesse caso, não só por “assinar o nome que é muito importante”, mas por todo o significado que este ato representa para ele, foi o que possibilitou a criação de um imaginário positivo em torno da convivência social proporcionada no ambiente escolar. O sujeito é, “alteridade, carrega em si o outro, o estranho que o transforma e é transformado por ele”. (CORACINI, 2010a, p. 17).

Na sequência da análise, ainda em (R4N1), entendemos que o discurso do sujeito idoso em estudo não só transporta para além dos limites do ambiente escolar a imagem positiva que constrói do ambiente escolar, mas também a utiliza como um mecanismo para resolver conflitos internos, provenientes de uma realidade externa ao ambiente escolar, ao relatar que “às vezes chega nervosa, revoltada, a gente volta pra casa leve, porque a professora é muito boa, é amiga”.

O sujeito idoso percebe o mundo circundante, a partir da construção imaginária criada por meio do efeito de sentido produzido pelos discursos que permeiam as relações sociais, estabelecidas entre “ele” e o “sujeito professora”. Desse modo, a sintonia, o processo de interação social entre estes sujeitos podem ser compreendidos como resultado da relação dialógica estabelecida no processo discursivo, portanto, “todo o discurso se constrói no processo de interação real e imaginária, pois a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social, pelo fenômeno da interação verbal e o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro”. (FREITAS, 2010, p. 154). Assim, esse sujeito que transforma, é transformado e, isso é proveniente da relação dialógica.

Portanto, a linguagem entendida como uma maneira de significar entre os sujeitos, distante dos sistemas de signos ou regras, constitui o elemento chave para a constituição deste sujeito idoso, inserido no processo de letramento; pois, é na interação verbal marcada pela força da palavra, pelo efeito de sentido que ela produz, que se concebe a transformação desse sujeito idoso, ou seja, o como ele se vê; como ele se sente no mundo contemporâneo, dizendo

de outro modo: “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”. (BAHKTIN, 1992, p. 41). Isso na voz do outro, no dizer deste idoso “a professora que passa muita coisa boa pra gente”, remetendo-nos a Coracini (2007), “a celebração do outro - aluno, outro - professor”.

Nesse dizer, o sujeito não só reafirma os benefícios de sua inserção e participação no processo de letramento, mas também reafirma as relações sociais estabelecidas naquele ambiente, o que têm contribuído para a construção de um equilíbrio psíquico para lidar com uma situação conflitante, inerente a sua condição, ou seja, a função que sempre desempenhou no ambiente familiar, como enuncia em (R5N1):

(R5N1) Além de aprender é um tipo de lazer pra cabeça da gente, porque não é fácil a gente depois de idade estudá né, porque ocê tem muitas coisas na cabeça né. Às vezes num quê, mais tem né, tem filho longe né, a gente pensa, e esse lugá além do ocê aprendê, ocê ainda é feliz. Passa momento muito feliz da vida da gente.

Essa situação conflitante em que esse sujeito idoso encontra-se inserido pode ser compreendida entre o desejo pela busca da completude por meio do aprender e a dificuldade marcada por sua condição histórica de vida. Essa situação pode ser entendida como reflexo dos traços que marcam a sociedade contemporânea diante da impossibilidade e necessidade de se dizer no mundo, ou seja, do constituir-se, do existir.

O sujeito idoso, ao enunciar que “além de aprender é um tipo de lazer pra cabeça da gente, porque não é fácil a gente depois de idade estudá”, marca a “condição pós-moderna”, ideologicamente, infiltrada em sua memória discursiva, por onde reina fios de fragmentos dos discursos “pós-modernos”, marcando, a condição do idoso na sociedade contemporânea, tanto excluído, quanto inserido, tanto no centro quanto no periférico, incompleto. Ou seja, ao relacionar a imagem que constrói da escola com o lazer em “além de aprender é um tipo de lazer pra cabeça da gente”, deixa aflorar as vozes provenientes dos inúmeros discursos enunciados na contemporaneidade sobre a inserção e a participação do idoso na vida pós-moderna. Essas vozes manifestam-se como partes constitutivas dos discursos sobre os programas sociais do governo, do Estatuto do Idoso, das propagandas midiáticas sobre a promessa da eterna juventude, que marcam o dizer desse idoso, e de modo inconsciente, trazendo à tona o pré-construído da imagem “escola e lazer”.

Na visão desse sujeito idoso contemporâneo, o aprender está associado à imagem de consumo, de “compra da felicidade”: por meio do estudo é que se tem o lazer. Em outras

palavras, a ilusão do aprender e do lazer pode ser compreendida como forma de constituição identitária desse sujeito, revelando assim a “fragmentação da subjetividade, a configuração híbrida e mestiça da identidade”. (CORACINI, 2007, p. 11). Assim, a subjetividade do aprender e do lazer são os elementos que constitui a identidade tão fragmentada, clivada, cindida deste sujeito idoso que se enuncia.

Nesse dizer do idoso, exploramos interdiscurso e identidade, elementos que possibilitam compreender o idoso contemporâneo inserido, no processo de letramento. Essa possibilidade acontece por meio da percepção de discursos sobre “inserção social”, reproduzidos neste enunciado: “além de aprender, é um tipo de lazer pra cabeça da gente”, que se apresenta, permeado por um emaranhado de fios. Esses fios vão tecendo, gradativamente, os valores, as crenças, as ideologias, e a cultura que permitem a esse sujeito, construir um imaginário, ainda que ilusório, cuja representação é tão positiva de si, e do ambiente escolar.

Assim, notamos que no dizer desse idoso, no interdiscurso, nos “já- ditos”, a imersão de uma formação discursiva institucional, pois reconhecemos nesse dizer os vários discursos, como o midiático, o familiar, todos marcados pela ideologia dominante.

Na sequência de (R5N1), o sujeito idoso revela um conflito existente entre a construção positiva que realiza da imagem produzida por meio do “aprender e lazer” e a dificuldade que enfrenta devido às preocupações involuntárias de ordem familiar, que, acaba por interferir no rendimento de seus estudos: “porque não é fácil a gente depois de idade estudá né, porque ocê tem muitas coisas na cabeça né. Às vezes num qué, mais tem né, tem filho longe né, a gente pensa”.

O conflito que este sujeito idoso apresenta tem suas implicações com a constituição do sujeito pós-moderno, pois no processo de formação identitária, esse sujeito torna-se “uma celebração móvel” (HALL, 2005), isto é, definido historicamente. Por meio disso, entendemos a forma como esse sujeito idoso se vê diante da dificuldade em voltar a estudar, marcada pela história de sua vida que impossibilitou sua inserção no processo educacional na idade regular, em confronto com o não querer pensar sobre a problemática existente em torno disso. Entendemos, portanto, que desse processo deriva-se “as identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. (HALL, 2005, p. 13).

O conflito gerado pelo seu dizer “ocê tem muitas coisas na cabeça né. Às vezes num qué, mais tem né”, desvela a multiplicidade identitária pós-moderna que constitui esse sujeito marcado pela incorporação de diversos sistemas de significação e representação cultural, “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. (HALL, 2005, p. 13), portanto, a diversidade cultural que marca o mundo pós-moderno é refletida na formação identitária desse sujeito.

Essa condição social na qual esse sujeito está inserido, no momento atual, representa a força geradora do conflito, quando enuncia: “tem filho longe né, a gente pensa”, essa passagem “o filho ausente, ausência do estudo, o desejo pelo estudo” nos remete ao impasse que advém das raízes de suas identificações, em outras palavras, da contradição ideológica reinante ainda de sua formação identitária, com base no sujeito centrado da sociedade moderna, aquele que exerce as funções bem demarcadas, portanto, estável. Nisso, entendemos a função materna consolidada no seio do lar, a mãe presente, ou seja, as marcas das mentalidades da longa duração em confronto com as identidades do sujeito pós-moderno que se constitui nas relações sociais de seu cotidiano.

Desse modo, ao enunciar “o filho ausente”, nesse processo de constituição identitária, mesmo em forma de um lapso da memória, entendemos que surge então, “o sentimento de identidade subjetiva” (CORACINI, 2007), mencionar o filho ausente é “dar-lhe realidade”, “dar-lhe existência” é mantê-lo vivo na memória do outro, como também em sua memória. Por meio disso, associamos o “sentimento de identidade subjetiva”, criado pela imagem do filho ausente, a uma outra imagem, agora, de conforto, criada pela representação positiva que ele constrói do ambiente escolar, ou seja, do processo de letramento no qual está inserido, ao enunciar que: “esse lugá, além do ocê aprende, ocê ainda é feliz. Passa momento muito feliz da vida da gente”.

Podemos afirmar que o sistema de ensino EJA, no qual esse sujeito idoso está inserido, funciona como mecanismo de inclusão que atua como suporte para que esse sujeito idoso possa resistir aos temores que a pós-modernidade instaura como aura destrutiva da inclusão social.

3.1.3 Mito do letramento: incompletude do sujeito idoso na pós-modernidade

Com relação à constituição do sujeito pós-moderno incompleto, a que estamos discorrendo no qual se inscreve esse sujeito idoso em questão, notamos que a incompletude

está presente em seu dizer, a completude imaginária é sempre representada pela busca e o desejo pelo estudo, como enuncia:

(R6N1) estudo fez falta, assiná o nome, a lê uma receita, lê uma bula de um remédio né, que a gente vai toma, precisa tá procurano as pessoas pra lê pra gente. Essa é a maió dificuldade. A gente vai num lugá, vai numa loja ocê num sabe, tem que pergunta pras pessoas o nome de uma loja, e sabendo ocê lê lá em cima e ocê entra tranquila, sabe que é ali. Quer dizê é a dificuldade na vida da gente né. Agente tendo estudo é tudo mais face.

Partindo do pressuposto que o sujeito é constituído pela e na linguagem, entendemos que esse fragmento aponta para a incompletude, ou seja, pelo sentimento de falta que o estudo representa para esse sujeito idoso, quando enuncia a “maior dificuldade”, mas não pela “falta” representada pela condição do “grafismo” de “assiná o nome” desprovido de significações, ou, pela leitura por meio da decodificação de símbolos; mas de uma leitura representada pela consciência de um sujeito que se percebe no mundo diante da necessidade de interagir com ele, por meio do domínio da leitura de múltiplas possibilidades de construção de sentidos.

Essa suposta consciência de si acontece por meio da percepção da necessidade da aquisição da leitura, e isso proporciona a N1 “a ilusão das escolhas individuais”. (CORACINI, 2005. p. 18). Explicando melhor, isso acontece porque esse sujeito atribui ao domínio da leitura de diversos gêneros textuais como um meio de reconhecer-se, de auto afirmar-se, de identificar-se na conjuntura pós-moderna, quando enuncia que “lê uma receita, lê uma bula de um remédio né, que a gente vai toma”. Essa diversidade de gêneros discursivos a que ele faz referência corresponde às necessidades reais da vida; uso de medicamentos, instrução culinária. Toda essa busca pelo conhecimento como solução de seus problemas causados pela falta do letramento, corresponde à ilusão, porque esse sujeito de N1 crê que, com o domínio da leitura desses diversos gêneros, adquirirá a tão desejada autonomia, e, dessa forma, não mais precisará recorrer à ajuda de pessoas para resolver problemas do cotidiano: “precisa tá procurano as pessoas pra lê pra gente. Essa é a maió dificuldade”.

Essa ilusão sustentada pelo desejo da autonomia, pela busca da completude está relacionada à necessidade de situar-se no espaço, localizar-se em uma determinada situação que induz ao consumo: “a gente, vai num lugá, vai numa loja ocê num sabe, tem que pergunta pras pessoas o nome de uma loja”. Assim, essa ilusória completude é representada pela “esperança vã do preenchimento da falta e, portanto, da cura da angústia existencial, do medo,

do erro, da negligência e da incompetência”. (COARCINI, 2005, p. 18). Por não se sentir capaz de se reconhecer no mundo letrado, sente-se excluído.

Esse sentimento de completude representado por meio da leitura é marcado pelo processo discursivo em seu dizer: “e sabendo ocê lê lá em cima e ocê entra tranqüila, sabe que é ali”. O olhar do leitor contemporâneo é carregado de sua subjetividade, e esta é constituída por meio das relações sociais, como neste caso, esse sujeito idoso está inserido e constituído ao longo de sua trajetória de vida; por sua historicidade. Portanto, é por meio das relações sociais que esse sujeito contempla as “múltiplas leituras”, os “múltiplos olhares” no mundo letrado, ou seja, as possibilidades de leitura com significado pode acrescentar em suas atitudes cotidianas, quando menciona “lê lá em cima”. Esse dizer remete a efeitos de sentido de ascensão social que a leitura poderá proporcioná-lo, ao inseri-lo a uma posição de “superioridade”, revelando seu desejo de forma inconsciente. Esse dizer “lê lá em cima” pode ser compreendido como manifestação de um lapso de memória, ou, por meio dele, um não dito, que advêm de um sujeito “inconsciente atravessado pelo outro, pelo olhar do outro”. (CORACINI, 2005, p. 23).

Desse dizer, emerge o interdiscurso, o “já dito” e reconhecemos a ideologia institucional que marca o discurso proveniente do senso comum, e suas filiações discursivas no discurso institucional. Durante esse trajeto complexo em torno da formação discursiva de onde surge esse emaranhado de fios que vão tecendo a rede discursiva desse dizer, notamos a ideologia dominante que reina, produzindo efeitos de sentidos diversos, e, sobretudo, constituindo identidades múltiplas.

Desse modo, N1 busca pela tão almejada segurança que o domínio da leitura é capaz de lhe proporcionar, quando ressalta que “o cê entra tranqüila, sabe que é ali”. Essa tão sonhada tranquilidade, adquirida por meio do saber, tem em si uma função, ou seja, uma utilidade, o “poder” para decidir-se para o consumo, marca tão explícita na pós-modernidade. O “saber” o que está escrito remete-nos a “poder” entrar tranqüila em uma loja, “decidir” pelo consumo, significa sua busca pelas identificações necessárias para esse idoso constituir-se enquanto sujeito engajado, incluído socialmente.

O sujeito N1 busca, por meio da leitura, a condição necessária para consumir e, com isso, constrói “fantasia de identidades” (CORACINI, 2005), marcada pela “urgência das compras” como um meio para conquistar a liberdade individual e, com isso, constituir-se, em um processo contínuo, novas identidades, um constante renovar de si, para assim poder “entrá

tranquila, sabê que é ali”. Desse modo, compreendemos que o sujeito N1 se completa, ainda que, ilusoriamente, pelos supostos momentos de prazer que a leitura, em caráter discursivo pode lhe proporcionar, garantindo a ele a “condição” de felicidade, a posse pela mercadoria, poderá lhe constituir. Portanto, entendemos que a busca pela autonomia, a marca principal desse sujeito idoso, pode ser conquistada pelos múltiplos sentidos produzidos a cada momento de sua vida, entre os diferentes e semelhantes, entre o passado e o presente, entre a experiência do vivido no passado e a expectativa de um novo, elementos estes que marcam a representação do estudo na vida desse sujeito idoso, quando enuncia: “quer dizê é a dificuldade na vida da gente né. A gente tendo estudo é tudo mais face”.

Analisando esse dizer, entendemos a representação construída pelo sentimento de incompletude, marcada pela falta que o estudo representa em sua vida, e pelo sentimento ilusório de totalidade que constrói em torno da imagem que cria por meio das facilidades que estudo pode oferecer, no desempenho de suas atividades cotidianas. Notamos, então, pontos conflitantes na constituição desse jogo de imagens: a dificuldade que remete à incompletude e a facilidade que remete à tão sonhada completude, a totalidade. (CORACINI, 2005). Por meio dessa reflexão, notamos um sujeito, cujo sentimento é paradoxal, isso é perceptível pela existência de dois universos que se contrapõe: o mundo sem o estudo, difícil, mas seguro, marcado pela influência pós-moderna, mesmo compreendendo a dificuldade que a falta de estudo representa, havia uma aura de unidade, a dificuldade pode representar um elo, um elemento identificador que incluía o sujeito no universo dos iguais, marcando assim a estabilidade do sujeito moderno em um mundo onde existia uma ordem pré-estabelecida. (CORACINI, 2005). Porém, com a tomada de consciência de si, enquanto sujeito do desejo “desejoso” que aos poucos se vai constituindo, em consequência dos reflexos do mundo que se transforma, ou seja, na pós-modernidade, surge a falta, ou seja, a consciência da dificuldade representada pela ausência de estudo.

É importante ressaltar que notamos a existência de um sujeito construído por múltiplas identidades, que se faz a todo o momento por meio do desejo do saber; pela leitura, pelo poder, ou seja, “pelo processo de integração do outro e da história (memória do passado mais, ou menos distante): o outro que constitui O Um ou o aparentemente Um”. (CORACINI, 2005 p. 24). Esses elementos em conjunto são o que constitui a relação social deste sujeito idoso no ambiente do sistema de ensino EJA em processo de Letramento, no qual está inserido e

funciona como uma “mola” propulsora do processo de constituição desse sujeito idoso na/pela linguagem.

Na sequência de nossa análise, entendemos que o processo de letramento é considerado, por esse sujeito idoso, como um elemento transformador em sua formação identitária, responsável por fazê-lo sentir estas transformações ao ponto de metaforizá-lo a uma luz capaz de fazê-lo “enxergar” como enuncia:

(R7N1) Já modificou alguma coisa que aprendi na escola, facilitou na sabedoria, porque a gente num tendo um estudo, a gente é cego RRRSS. A gente num tendo um estudo, a gente é um cego. Aprendi mais sabedoria.

Desse modo, compreendemos que N1 é tomado pelo desejo do “aprender”. Ao proferir (R7), denuncia um suposto lugar social que está inserido, enfatizando as transformações que ocorreram na forma de se perceber e perceber o mundo, por meio das instruções adquiridas no ambiente escolar da EJA.

Observamos a existência de um sujeito impregnado por uma carga ideológica, que lhe possibilita a condição de se perceber. Notamos a falta, no seu dizer, para significar o que ele quer dizer. Portanto, entendemos que “no desejo de representar a totalidade, mostra-se a falta; no desejo de dar tudo a ver, escondem-se cenas”. (CORACINI, 2005, p. 27). Em outras palavras, para expressar a referida condição social a que, supostamente, N1 acredita estar inserido, falta-lhe aquilo que é inerente a sua constituição, enquanto sujeito desse discurso, ou seja, a afirmação: “já modificou alguma coisa que aprendi na escola, facilitou na sabedoria”.

Desse modo, refletimos sobre as possibilidades de significados que se escondem por meio destas expressões “alguma coisa” e “sabedoria”. Entendemos que, para representar a transformação em si, que já percebeu por meio do processo de letramento, N1 faz uso de um signo que “refrata” todo um processo de constituição do sujeito. Isso se explica por meio das relações sociais constituídas por N1 naquele grupo, e, por consequência, desse acontecimento, atribui significado ao dizer “alguma coisa” e “sabedoria” e a isso remetemos a Bakhtin (1995) ao mencionar que todo signo é o lugar da ideologia, porque todo signo é social. Assim, os efeitos de sentido produzidos por estas palavras ditas são múltiplos, portanto, ideológicos.

Mediante essa reflexão, entendemos que o convívio social marca, também, uma relação de poder estabelecida pela falta e pelo desejo. Isto é notado por meio da contribuição de Foucault (1979), ao afirmar que as relações de poder abrem espaços para as resistências. Assim, onde há poder, há também resistência. Toda essa tensão é gerada em torno das

transformações adquiridas no processo de letramento. No entanto, estas transformações não ganham expressividade, porque notamos em N1 a ausência de representação linguística, ou seja, não possui conhecimento sobre o significado do termo “sabedoria”. Com isso, ocorre a constituição de um sujeito, mais uma vez, marcada pela falta: representação da ausência do que dizer e pelo desejo, que reflete o “querer dizer”. Dito de outro modo, este embate gerado pelo falta e pelo desejo representa, ao mesmo tempo, a evidência da transformação, como também a marca de resistência gerada pelos sentidos admitidos pela formação social, política, ideológica, ou seja, pela historicidade que N1 encontra-se imerso. (CORACINI, 2005).

Assim, por meio de tudo isso, entendemos as redes de filiações que encontram inseridos os diversos outros que constitui esse sujeito idoso, o efeito de sentido de inclusão ao enunciar este dizer permeado pela ideologia dominante, a institucional, e, observamos também que é oriunda de diversas outras formações discursivas em decorrência da complexidade do interdiscurso ao enunciar que passou a ser “sábio” por sentir-se “letrado”. Desse modo, entendemos que esse idoso, nesse momento de enunciação marca o lugar social que ocupa, trata-se portando da voz de um sujeito idoso aluno da Eja que incorpora a ideologia institucional.

Notamos, na sequência desta análise, a exaltação do estudo por N1, como fonte transformadora de sua formação identitária, quando enuncia: “porque a gente num tendo um estudo, a gente é cego RRRSS. A gente num tendo um estudo, a gente é um cego”. Por meio da metaforização do “estudo” e do “cego”, instaura-se um símbolo, isso ocorre porque, não se trata, simplesmente, do estudo, mas de “um estudo”. Ele faz referência ao estudo, e em sequência, no mesmo enunciado reforça esse dizer por meio da repetição. Percebemos, também, que a repetição é um instrumento utilizado por esse sujeito idoso de forma inconsciente e que produz efeitos de sentido diferentes por meio do uso dos termos: “cego” “um cego” e “estudo”. Notamos que em “um estudo”, ele mantém o mesmo nível de significação, o que não ocorre com a metáfora do “cego”. Na primeira enunciação, surge “a gente é cego”, em seguida, na próxima enunciação, modifica para “a gente é um cego”. Desse modo, ele produz, mesmo inconsciente, significados múltiplos para dizeres tão próximos quanto ao significante, ou seja, “um cego” remete a si, como esse idoso se vê no mundo sem letramento.

Por meio da representação “letrado” que N1 constrói em torno desses termos que enuncia, podemos dizer que é resultado das relações sociais, da interação em um grupo, ou

seja, de sua inserção no ambiente de estudo do sistema EJA, no letramento. Desse modo, por esse processo de interação social que ele está inserido, desencadeia um modo de compreender os elementos que estruturam o seu conhecimento, busca palavras para se representar, para se definir no mundo, e, isso é, gradativamente, construído no bojo dessa interação social.

Surge, por meio desse processo, o signo ideológico, formado por excelência pelo uso da linguagem: a palavra se materializa como signo “deslocando de signo em signo para um novo signo”. (BAKTHIN, 1995, p. 34). Desse modo, por meio da interação social é que se constroem os signos provenientes de uma formação ideológica anterior desse sujeito, e, assim, como é dotado de uma expectativa, interage no grupo, e estrutura um modo de pensar singular ao dizer, quando enuncia que o sujeito sem o estudo não enxerga, ou seja, “é cego [...], um cego”, portanto, um signo ideológico.

Este processo de interação social, representado pela permanência de N1 na EJA, responsável pelas transformações reconhecidas por ele, resulta no que Bakthin (1995, p. 36) denominou como fenômeno ideológico, aquele que por sua vez consiste em “realidade objetivas dos signos sociais”, portanto, é fruto de um processo de manifestação e uso da linguagem, ou seja, de comunicação social.

Para complementar esse raciocínio, quando N1 enuncia: “aprendi mais sabedoria”, interpretamos aí, a existência de um sistema de signo específico pertencente a um campo particular da criação ideológica, nas relações sociais. Assim, esse signo criado por esta “estrutura semiótica” remete ao domínio atribuído, ao conhecimento adquirido pelo estudo oferecido pela EJA, e só produz significado, sentido, porque faz parte da formação ideológica que está inserido no processo de letramento.

Dessa forma, ao se dizer no mundo, por meio de “aprendi mais sabedoria” contribui para a formação identitária desse sujeito idoso. Assim, entendemos o reconhecimento inconsciente do estado de sua evolução representado por meio da falta do domínio do significado do termo sabedoria, ou seja, pela falta da palavra para representar como se sente, como se percebe no mundo por meio do processo de construção do conhecimento no sistema de ensino EJA. Essas transformações sociais e ideológicas promovidas pela interação social a que passou a ser parte instigam-o pela busca do uso da palavra “a sua função de signo”. (BAKTHIN 1995, p. 36). Diante do exposto, esse sujeito idoso distancia-se da significação fundamentada na norma linguística, e isso possibilitou um modo peculiar do dizer que não é seu, mas incorporou-o, e, isso permitiu a construção de um jogo metafórico com múltiplas

possibilidades de significações advindas de outras esferas, de outras interações sociais, das diversas ideologias especializadas e formalizadas (BAKHTIN, 1995), mas nunca evidentes.

3.1.4 Contemplação do sujeito idoso pelo “grafismo do letramento” da pós-modernidade

Notamos, na sequência do recorte enunciativo (R8N1), um sujeito marcado pelo desejo, pelo anseio do aprender, movido por uma apresentação exaustiva de elementos que faz referência a um mundo grafocêntrico, como enuncia:

(R8N1) já aprendi lê algumas coisas, eu leio, eu vô no banco, fico olhando aquelas letras, eu leio, vô no hospital, eu leio, aqueles do mercado que vem, eu procuro lê tudo. Eu ponho o óculos e alguns versículos da bíblia já dô conta.

O mundo pós-moderno é vislumbrado pelo exagero, e nisso consiste a exposição excessiva de informações por meio de recursos visuais, onde as “letras” ganham expressividade, estão em toda parte, ao redor de cada sujeito, e, desse modo, todos, de certa forma, são “sufocados” com a apresentação de cartazes, panfletos, outdoor, muitas imagens que não produzem sentidos para grande maioria de sujeitos “iletrados”, ou seja, não cumpre a função social da comunicação.

Nesse mundo grafocêntrico, encontra-se o sujeito idoso em estudo que se vê como parte desse mundo, vulnerável a ser “mercadoria”, mas marcado pela necessidade, pelo desejo de absorver tudo que lhe é oferecido pelo recurso visual, superficial, que caracteriza o “descartável” sempre em movimento que reflete no desassossego desse sujeito contemporâneo.

Desse modo, esse sujeito idoso é conduzido a estar em todos os lugares: no “banco”, no “hospital”, no “mercado”, “na igreja” e em todos esses lugares, ele é motivado pelo ato de ler, pela contemplação do mundo grafocêntrico estampado diante de si, como enuncia: “fico olhando aquelas letras”.

Todas estas informações excessivas produzem efeitos de sentido múltiplos, constituindo esse sujeito idoso em um “sujeito” também com múltiplas definições identitárias, ao meio de tantas ações que o conduz à leitura: “fico olhando”, “eu leio”, mas sem nenhuma precisão, alheio a um mundo carregado de letras, sentidos, demasiado pelo vazio que constitui de forma gradual este sujeito idoso desejoso de dar sentido a um mundo marcado pelo

símbolo “eu vô no banco, fico olhando aquelas letras”, “aqueles do mercado que vem, eu procuro lê tudo”. Assim, podemos afirmar que N1 busca completar-se por meio “da promessa de originalidade, de pureza que ao mesmo tempo aponta para a hibridez, que faz irromper a impossibilidade de estancamento, para o mito da totalidade, da perfeição”. (CORACINI, 2007, p. 143).

Entendemos que o estado de desejo, desse sujeito idoso N1, em constituir-se pela “promessa”, conferida pelo processo de letramento do qual ele está inserido, proporciona-lhe, ilusoriamente, o conforto em adquirir o domínio da língua “materna” total, absoluta, capaz de revelar a “verdade na sua totalidade”. Assim, por meio de tudo isso, anseia constituir-se no ser “humano na sua inteireza, sem furo, sem porosidade” (CORACINI, 2007, p. 143), por meio da compreensão, pelo domínio da unicidade de sentido produzida pela “palavra bíblica” por ele decifrada: “arguns versículos da bíblia já dô conta”.

Essa “promessa” de unicidade, domínio pela inteireza de uma língua una, de completude promovida pela capacidade de ler a bíblia como fonte de verdade absoluta, mesmo que ilusoriamente, contrapõe ao mundo repleto de informações que se esvazia pela multiplicidade de sentidos, isso remete também a contrapontos entre os sujeitos que se apresentam marcados pela racionalidade, centrados, capazes de pensar, interpretativamente, leituras bíblicas, ao outro sujeito marcado pela multiplicidade identitária, dotado pela ânsia do domínio de uma língua que lhe permite ler o mundo que ora apresenta em forma de “altar” para ser contemplado por esse sujeito “pós- moderno”.

3.1.5 Heterogeneidade e formação discursiva no dizer do sujeito idoso; *os já ditos*

Esse sujeito idoso constrói uma representação imaginária de letrado que o leva a ver a si e o grupo social, o ambiente EJA ao qual está inserido, pelas palavras que enuncia; “já aprendi lê algumas coisas”, portanto, sente-se incluído no universo letrado.

(R9N1) Sobre a bíblia? [...] Muita coisa tem na bíblia que é maravilhoso né. Aprendi que a gente tem que aprendê a sê mais humano né. É, li, num procurá não gostá só da gente, que a gente tenha as pessoa, a gente tem que amá, ama o próximo como a si mesmo, qui nem Jesus falô né. Já consegui ler na bíblia algumas palavras já. É isso qui eu entendi.

É, tem algumas letra que eu num consigo juntá direto né, ai eu vô tentando, temando até qui encaixo. RRRSS.

Nesse recorte enunciativo, temos um sujeito inserido no processo de letramento que se encontra em fase de aquisição do processo de leitura, como observamos em seu dizer: “já consegui ler na Bíblia algumas palavras já”. Desse modo, esse sujeito leitor está ainda em formação e ainda não possui habilidades para realizar uma leitura interpretativa, por meio da decodificação do código linguístico de um texto bíblico. No entanto, N1 abstrai grande conhecimento adquirido por meio de uma representação ideológica do mundo, construída por meio de “leituras” observadas em torno de textos bíblicos: “sobre a bíblia? Muita coisa tem na bíblia que é maravilhoso né. Aprendi que a gente tem que aprendê a sê mais humano né”.

Por meio desse dizer, o saber de N1, dotado de alguma capacidade de leitura, advém da formação discursiva religiosa, e por meio disso, constrói um significado para as leituras que absorve do outro, sobre o signo bíblico, marcando, assim, a sua subjetividade constituída por meio das relações sociais. Desse modo, são todos esses elementos que permitem a esse sujeito supor realizar a leitura de textos bíblicos, como é dito por ele: “é, li, num procurá não gostá só da gente, que a gente tenha, as pessoa, a gente tem que amá, amá o próximo como a si mesmo, qui nem Jesus falô né”. Podemos afirmar que este dizer remete a um “já dito”, no interdiscurso, na instância da memória discursiva, um saber discursivo marcado pela ideologia cristã, inscrita na formação discursiva religiosa, marcando o lugar social que este idoso supõe ocupar desvelado pelo este ato de enunciar, pela discursividade.

Diante do exposto, compreendemos que o saber bíblico que esse sujeito idoso enuncia não é construído por meio da decodificação do código linguístico, da compreensão de leituras dos textos bíblicos, mas sim, é constituído pelo efeito de sentido que os discursos bíblicos produzem e são capazes de fazer com que este sujeito tenha a ilusão de ser dele esta construção, como demonstra em seu dizer: “é, li”; porém, este saber é de “caráter pré-consciente ou semi-consciente, o sujeito privilegia algumas formas e “apaga” outras, no momento em que seleciona determinados dizeres em detrimento de outros” (GUERRA, 2008, p. 49), como demonstra na sequência do enunciado: “num procurá não gostá só da gente, que a gente tenha as pessoa, a gente tem que amá, ama o próximo como a si mesmo, qui nem Jesus falô né”.

Assim, entendemos o posicionamento do discurso desse sujeito em relação aos discursos do outro, marcando o tempo e o lugar em que está inserido; é um sujeito que busca

incessantemente a completude na pós-modernidade por meio do letramento e com isso, tem a ilusão aplicá-lo no fundamento filosófico de sua completude: na religião; portanto, constitui-se em sujeito ideológico e histórico.

Por conseguinte, o ato de enunciar que abstraiu do código linguístico é relevante para a constituição do significado, para interpretação, ou seja, um ato no nível do simbólico. (ORLANDI, 1997). Assim, esse “gesto” é o espaço adequado para ideologia que é materializada pela história, isso nas palavras desse idoso: “já consegui ler na bíblia algumas palavras já. É isso qui eu entendi”. Ao crer ser ele o construtor de interpretação advinda de outros discursos, constitui-se um sujeito dotado pela força da materialidade do texto bíblico, cujo gesto de interpretação é determinado pelo interdiscurso, ou seja, como os sentidos são produzidos e circulam no cerne de uma formação discursiva. (GUERRA, 2008).

Esse sujeito não se dá conta que esta interpretação, materializada em seu dizer não é produto de uma percepção sua, de uma capacidade criadora, mas de permissão dada de uma certa formação discursiva em que se inscreve, em outras palavras, são normas anônimas que se manifestam como regularidades responsáveis pela ordem do discurso que determinam para um certo grupo social, num dado momento e espaço, os comportamentos, as atitudes e o próprio dizer. (FOUCAULT, 1997).

O saber discursivo é constituído, ao longo da história, portanto, é no comando da historicidade que os dizeres vão se materializando na linguagem, como no relato: “já consegui ler na bíblia algumas palavras já. É isso qui eu entendi”. Essa categoria de leitura realizada por ele é constituída por meio do momento histórico e social, ou melhor, das leituras de um dado texto, neste caso, o bíblico. Estas leituras marcam, então, a definição de lugares ou de posições subjetivas, segundo as relações ideológicas aceitas por ele e construídas nessa enunciação. Em outras palavras, ele constrói um significado para o texto bíblico que está a seu dispor, desvelando assim as marcas subjetivas dos processos identificatórios que o constitui, enquanto sujeito inserido no processo de letramento, como revela na sequência de seu dizer: “é, tem algumas letra que eu num consigo juntá direto né, ai eu vô tentando, temando até qui encaixo. RRRSS”.

Por meio da dificuldade para avançar nesse processo “ai eu vô tentando, temando até qui encaixo”, observamos a demonstração de “uma verdade” representado pelo texto escrito, que esse sujeito deseja construir, mas encontra-se subordinado a quem ocupa o lugar de poder (FOUCAULT, 1997). Esse discurso advém do entrecruzamento de discursos proferidos por

quem “detém” o conhecimento, ou seja, o domínio do código linguístico, ou seja, de discursos da heterogeneidade constitutiva da linguagem, portanto, e do sujeito em processo de formação identitária marcado pela incompletude.

3.2 Memória em construção: representações do sujeito idoso, do outro em si

Esta seção foi dividida em duas subseções. A primeira intitula-se “Denegação de si e o sentimento de vitimização do sujeito idoso: ausência de letramento e, a segunda “Representações e letramento do sujeito idoso: sentimento diaspórico da pós-modernidade”. Olhares interpretativos sobre as representações que habitam o imaginário dos sujeitos idosos foram lançados, ao rememorar suas experiências com o letramento. O sujeito idoso traz suas reminiscências do passado, ancorado no presente e imbricado com o futuro, na direção de interpretar, recriar o vivido para dar sentido às expectativas do presente, como um meio também de justificar as limitações e as incertezas que pairam sobre a relação que estabelece com o letramento. Desse modo, o sujeito idoso se constitui pela memória, que ao enunciar traz o discurso do outro para si carregado de marcas ideológicas, de desejos, angústias e incompletudes, diante da dificuldade de incluir-se no mundo pós-moderno, mas, ilusoriamente, crê na completude se si por meio da inserção e participação no processo de letramento na EJA.

3.2.1 Sentimento de vitimização do sujeito idoso: ausência de letramento

Na sequência de nossas análises, focaremos a memória que se constrói no tempo da narrativa, ou melhor, para o tempo presente, marcado pelo ato de recontar fatos ocorridos no passado, pelo enunciador de N1, que continua seu dizer, suas reminiscências e por isso se defronta com as inflexões diante de um passado tão presente em seu modo de se ver e de se dizer no mundo.

(R10 N1) Fui criada na roça, depois, meu marido é retireiro, só nas fazenda, ai depois que nois aposento, fico mais cansado, ai procuro a cidade né.
E quando eu vivia lá na fazenda, o estudo fazia falta. Eu não sabia mexe num celular. Hoje eu já sei mexer num celular. Num sabia nada né, era, qui nem eu falo pra você, nois era cego, não entendia nada, só entendia aquilo que a gente tava vendo ali. RRRSSS. Era a vida da gente na fazenda assim. Só qui eu era feliz na fazenda também, o estudo fazia falta, mais eu era feliz.

O sujeito idoso inicia sua narrativa utilizando-se do verbo *ir* no pretérito perfeito do indicativo: “fui criada na roça”, de modo que produz um efeito de sentido coerente ao tempo de uma narrativa sugestiva às reminiscências de um passado que, de certo modo, induz o ouvinte a criar uma expectativa romântica, preparando-o para ouvir uma série de descrições e acontecimentos e, subitamente, não realiza, produz uma ruptura no cenário que, rapidamente, se desfaz por meio de uma “quebra” da suposta coerência iniciada por meio do advérbio temporal “depois” e, logo em seguida, enuncia no tempo, algo que aconteceu em um passado distante: “depois, meu marido é retireiro, só nas fazenda, ai depois que nois aposento, fico mais cansado, ai procuro a cidade né”. Nota-se que, na sequência de seu dizer, N1 passou a fazer uso de todos os verbos no tempo presente, mas conjugado na terceira pessoa do singular, criando um efeito de sentido de distanciamento da situação vivida naquele tempo.

Por meio desse enunciado em tela, interpretamos que “as pessoas estão sempre fazendo referência ao passado e projetando imagens, numa relação imbricada de si mesmas, ou aquilo que elas próprias aspiram ser na realidade social”. (KHOURY, 2000, p. 131). O fato de enunciar: “meu marido é retireiro”, sugere que, apesar de uma suposta consciência do tempo vivido no passado, ele enuncia a profissão do marido como algo permanente, que o tempo não se desfez, cria ilusoriamente, a imagem de eternizar-se no tempo, ou seja, inconscientemente, manifesta o desejo da perenidade, da edificação de um tempo em que foram jovens.

Na sequência de seu dizer, N1 retoma ao estilo de enunciar, como no início de seu discurso, ao retomar o tempo passado da narrativa: “e quando eu vivia lá na fazenda, o estudo fazia falta”. Para dizer o passado, é preciso recorrer às referências que marcam o tempo presente, como enuncia por meio de um objeto que configura a pós-modernidade, o “celular”: “Eu não sabia mexê num celular. Hoje eu já sei mexer num celular”. Como menciona Ferreira (2002, p. 110), “os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente”. A necessidade atual do aprender a lidar com as novas tecnologias, marca da pós-modernidade, neste caso, o “celular”, faz com que N1 faça referência ao passado, marcando-o por meio desse “evento”, desse “acontecimento” atual. Assim, o tempo da memória transita num constante lapso temporal, passado e presente estão imbricados, constituindo a todo instante a memória que marca a constituição desse idoso de N1 pela “falta”, pela necessidade do aprender, de letrar-se para utilizar, socialmente, esse

conhecimento e incluir-se na sociedade marcada pela virtualidade: “Hoje eu já sei mexer num celular”.

Assim, interpretamos que o interdiscurso irrompe no dizer desse idoso sob forma de uma memória discursiva ativada onde estão instalados os “já ditos”. A memória, nesse discurso brota da atualidade, os dizeres do idoso pertencem a um domínio de memória que o associa a discursos, tanto o discurso do senso comum, quando faz referência à falta de estudo quando vivia na fazenda, como também ao discurso da pós-modernidade, quando exalta a habilidade adquirida ao manusear o celular. Desse modo, esse enunciado, como um lugar da memória discursiva reflete às representações que esse idoso constrói de si pelo olhar do outro, ou seja, de iletrado/letrado, construída no curso do tempo da memória. É a ideologia dominante infiltrada nesse dizer, a do capitalismo, a do consumo, a do instruir-se para consumir. Entendemos, por meio de tudo isso, que o dizer desse idoso remete à formação discursiva do capitalismo, marcando assim o lugar social de onde esse idoso enuncia, de aluno EJA incompleto que almeja o aprender, o letrar-se.

Notamos também um constante fluxo temporal, ao narrar sua história de vida quando menciona como se via no tempo passado sem aquisição do saber, do letramento, em sua vida: “num sabia nada né, era qui nem eu falo pra você, nois era cego, não entendia nada, só entendia aquilo que a gente tava vendo ali”. Nesse seu dizer, notamos que N1 supervaloriza o conhecimento institucionalizado, e desconsidera o saber informal que o constituía naquela época passada, ou seja, a cultura local, as tradições, enfim, sua identidade. Tudo isso representa, para ele, no momento atual a imagem de um “nada”, de um “vazio”, sente-se incompleto por estar inserido no “local”. Com isso, intuimos a influência midiática, da globalização, da cultura de massa, da uniformização do conhecimento e dos valores, no sentido de que “é preciso matar o pai que simboliza a lei, a regra, a moral, a tradição, para ultrapassá-lo, se possível, para que, internalizado, ele sobreviva para sempre”. (CORACINI, 2007, p. 59). Assim, esse processo de negação dos valores que o constitui e o faz “corpo no corpo”, que permite suas identificações, de modo inconsciente e imperceptível, “mas real no real”.

Ao narrar, a “memória se desorganiza no momento da narrativa e constitui-se de fragmentos (imagens e discursos) selecionados pelo eu narrador, que, ao dizer, é também dito” (ANDRADE, 2011, p. 76), desvelando a imagem que almeja construir para si por meio

de sua inserção social, por meio do conhecimento formal, institucionalizado, que se propõe a aprender ao estar inserido no sistema de ensino EJA.

O “mundo” que o sujeito idoso valoriza é o mundo constituído por discursos: os midiáticos ideológicos, que produzem efeitos de sentidos ilusórios, induzindo-o a crer que será incluído no “universo letrado” por meio do domínio da linguagem escrita, bem articulada.

Ao dizer-se no mundo, do modo como enuncia: “nois era cego, não entendia nada, só entendia aquilo que a gente tava vendo ali”, estabelece uma determinada ordem somente por meio daqueles a quem “foi conferido poder e autoridade para tal, ou seja, por aqueles que estão inseridos na ordem do discurso e a representam”. (ANDRADE, 2011, p. 77). Assim, o poder é atribuído para quem possui o domínio de um nível elevado de letramento, nesse caso, constrói para si, ao retomar na memória o tempo vivido, uma imagem negativa de si e ao enunciar “só entendia aquilo que a gente tava vendo ali”. Nesse caso, o “ali” remete àquilo que nega, e, supostamente atribui valor a um mundo imaginário, construído com base no universo do letramento.

No decorrer da narrativa, N1 compreende que apesar da incompletude construída, por meio da ausência do estudo, no tempo já vivido, reconhece que foi feliz naquela época, como descreve sua vida no passado: “era a vida da gente na fazenda assim. Só qui eu era feliz na fazenda também, o estudo fazia falta, mais eu era feliz”. Assim, pelo processo de rememorar, examinamos a existência de um sujeito “bloqueado por seus interditos” (ANDRADE, 2011, p. 82), que não permite continuar desvelando um passado perturbado pela ausência do estudo, e marcado pelo inconsciente, pelos processos de esquecimentos. Desse modo, entendemos que N1, recria as imagens do passado e constrói, com isso, uma imagem positiva de si, como uma resposta do inconsciente que camufla a realidade, e em forma de compensação admite que mesmo sem o estudo, naquele tempo, era feliz.

No processo de rememorar, passamos agora para N2, que retoma na “memória” fragmentos de uma “memória esquecida”, organiza-a mediante certa lógica, porque não dizer, de modo disperso, criando uma história sobre si e sobre os outros. Assim, ao narrar sobre si, vem à memória elementos em fragmentos, abrindo um leque em suas reminiscências, como enuncia:

(R11N2) Antes disso, eu quase não tinha ido para escola... ainda vim... uns quinze dia só... porque meu pai não deixa nois i quase i pra escola, quando nois chegava da escola, nois morava ali perto da Santa Clara, ali perto daquela região, ali sabe..., ai, quando nois chegava da escola, a professora dava tarefa pra nois, ai meu pai gritava lá do meio da roça; cêis não vai vim,

quer dizê que agente não tinha oportunidade de nada, de fazer uma tarefa, nada, porque naquele tempo, não, us pai num orientava os fio, NE, pra estudá, só, trabaiá, não tinha igual agora NE,...então...

A enunciativa de N2, ao relatar fragmentos de sua história de vida, inicia seu discurso fazendo referência a um “acontecimento” no tempo presente; porém, o faz por meio de um lapso da memória, por meio da expressão: “antes disso”. Ao enunciar esse “acontecimento”, produz um efeito de sentido que remete a algo que está ocorrendo no momento presente, o letramento, processo pelo qual se sente incluído. Intuímos isso, pelas condições de produção em que esse discurso foi produzido, no qual N2 é aluno da EJA e, de certo modo, se vê, atualmente, em uma situação adversa à daquela que propõe a narrar, quando outrora não frequentava a escola.

Desse modo, verificamos que todo o processo de rememoração do qual surge o seu dizer, remete à idéia de “arquivo”. Isso se explica pela possibilidade de múltiplas leituras que consiste seu dizer, pelo modo de como organiza a memória, ou seja, por meio do uso desordenado dos verbos, que representam as ações vivenciadas no passado, mas enunciadas como “acontecimentos” do presente: “antes disso, eu quase não tinha ido para escola... ainda vim... uns quinze dia só.. porque meu pai não deixa nois i quase i pra escola”. Nota-se que esse enunciado remete a um “arquivo vivo” (FOUCAULT, 1997), porque o enunciativo se faz presente no “acontecimento” ocorrido no passado. Entendemos isso por meio das ações de vir para a escola proferida como ações realizadas no momento atual e não como reminiscência de um passado.

Assim N2, de modo inconsciente, supõe que a ação de vir para escola não se desfez com o tempo, permanece viva em sua memória, no desejo de completar-se por meio da ilusória permanência na escola, “não tinha ido para escola... ainda vim... uns quinze dia só..”.

Ao prosseguir sua narrativa, N2 recorre a elementos que, aleatoriamente, vão surgindo no ato de rememorar, dá forma às suas experiências vividas, em um constante esforço de elaboração do passado. Assim, intuimos as possíveis versões da realidade vivida por esse sujeito idoso no tempo passado. Nesse processo de rememoração, N2 traz à tona sua interpretação do vivido, surge, então, repentinamente, no ato de narrar, o lugar onde morava, produzindo, assim, um efeito de sentido de desordem e constitui uma memória “fragmentada por discursos e imagens” (ANDRADE, 2011, p. 76), como enuncia: “porque meu pai não deixa nois i quase i pra escola, quando nois chegava da escola, nois morava ali perto da Santa Clara, ali perto daquela região, ali sabe..., ai”. Com isso, entendemos a constituição do

“arquivo vivo”, o que remete a Foucault (1997), no qual possibilita a entrada de diferentes conhecimentos, rompendo, assim, a ideia de um arquivo linear, lógico, que nos direciona para um arquivo de “formações inconscientes, em cadeia de significantes que vão produzindo sentidos diferentes de acordo com as regras internas”. (ANDRADE, 2011, p. 77).

Assim, leva-se em conta a maneira múltipla das referências entre os significantes e as possibilidades de combinações “acidentais”, tudo isso remete à ordem do inconsciente desse sujeito idoso, ao enunciar. É possível perceber diferentes “entradas”, inesperadas ao arquivo da memória, como acontece quando o sujeito idoso enuncia, de forma inesperada, o lugar onde morava em sua infância “Santa Clara”, ao explicar que seu pai não permitia a sua ida à escola.

No ato de rememorar, notamos a presença do outro, elemento importante para buscar suas reminiscências, como observamos no dizer que complementa o ato de enunciar a localização do lugar onde morava na infância, estabelecendo assim um diálogo com o ouvinte “nois morava ali perto da Santa Clara, ali perto daquela região, ali sabe..., ai”. Nota-se que, na tentativa de descrever o lugar onde morava, este sujeito idoso traz a localização para a proximidade do ouvinte; “ai”, com isso, temos mais um lapso da memória marcada pelo esquecimento, pelo inconsciente.

No decorrer de sua narrativa, ocorrem “novas entradas” e desse modo, a memória de N2 se constitui de forma distinta, relacionada com outros significantes, como podemos observar na sequência do enunciado: “quando nós chegava da escola, professora dava tarefa pra nois, ai meu pai gritava lá do meio da roça; cêis não vai vim”. Notamos uma inversão daquilo que se convencionou a ser uma “regularidade”, ou seja, a coerência no discurso, quando esse sujeito idoso enuncia que, quando criança chegava em casa e a professora “dava” tarefa. Intuímos que isso remete à produção de novos significados, marcando o desejo desse sujeito de N2 constituir-se pela memória, pela impossibilidade, pelo “desejo, pelo gozo” (ANDRADE, 2011, p. 79), em outras palavras, preservar o tempo, ilusoriamente, eternizá-lo para desfrutar do sabor do saber, do lettrar-se, realizar as tarefas determinadas pela professora, instruir-se na perenidade do tempo. Contrário a isso, ou, o motivo pela inversão, pela irregularidade do discurso, surge a voz do pai, “destruição” da “pulsão de vida”, ou seja, a representação do conhecimento institucionalizado que surge em virtude do “funcionamento da natureza do inconsciente” (ANDRADE, 2011, p. 79), quando enuncia “ai meu pai gritava lá do meio da roça; cêis não vai vim”. Desse modo, por meio destas “escolhas” do dizer para

representar o “desejo e o gozo”, sugere múltiplas interpretações, e são estas possibilidades de existência que constitui N2, pela memória.

No decorrer da narrativa, N2 constrói para si, por meio do ato de rememorar, uma representação de incompleto, com fundamento no desejo de letrar-se, em consonância com a efemeridade do tempo, mas, ao criar isso, demonstra a perenidade de um desejo que não se realizou, o letramento, o aprender que deveria ter ocorrido no tempo de outrora, como enuncia: “quer dizê que a gente não tinha oportunidade de nada, de fazer uma tarefa”.

Assim, podemos afirmar que o dizer deste idoso advém de uma massificação da idéia do vencer na vida por meio do estudo, do “sem o estudo” o sujeito não terá oportunidade para progredir na vida. Esse sujeito idoso é atravessado por diversas formações discursivas, mas a que predomina é a do discurso pedagógico quando ressalta a importância do estudo como uma estratégia para atingir o sucesso. Notamos com isso, os processos identificatórios que o constitui no sujeito iletrado que busca pela completude por meio do letramento.

Nesta perspectiva, notamos que esse sujeito idoso manifesta o desejo de sustentar na memória os “acontecimentos” que almeja preservar do passado, mas isso irrompe do inconsciente, pois remete àquilo que anseia rememorar no presente com desejo de “eternização” de “permanência”. Isso remete ao “arquivo” de Foucault (1997a), que se constrói como um desejo de preservação da memória passada por adotar as normas de arquivamento, para que se tente sobre ela, ilusoriamente, ter controle. Assim, entendemos que o dizer desse idoso esteve arquivado em sua memória e, como um lapso, irrompe e vem à tona em forma de justificativa para as suas omissões no presente, ou seja, seu afastamento do ambiente escolar por todos esses anos e, ao mesmo tempo, cria uma perspectiva de se letrar comungada como futuro. Nas palavras de Foucault:

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares, mas arquivo é, também, o que faz com que todas coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam tampouco em uma linearidade sem rupturas e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem figuras distintas se componham uma com as outras segundo relações múltiplas, ou se esfumem segundo regularidades específicas[...]. (FOUCAULT, 1997, p. 147).

No prosseguir de sua narrativa como num desafogar da memória, um alívio no presente, ao rememorar com o outro e constituir uma memória com os “Outros” que o constitui o seu passado, suas limitações, seus desejos e incompletudes, enfim, o saber,

marcado pela impossibilidade de “ser” aquilo que espera de si; letrar-se, como enuncia no presente o passado que está, também, imbricado com o futuro, “agente não tinha oportunidade de nada”, ou seja, supostamente, sugere a incerteza desta situação restrita de oportunidades para sua vida, ser de fato, um “acontecimento do passado”.

Esse “futuro”, ou seja, o dizer que esse sujeito idoso vem proferindo, demonstra o modo de como ele se vê no presente por meio de seu olhar para o passado, em outras palavras, um discurso impregnado pelo enraizamento de uma memória coletiva atravessada pela memória discursiva, faz com que ele enuncie mais uma vez “naquele tempo, não, os pai num orientava os fio, né, pra estudá, só, trabaiá, não tinha igual agora né,... então...”. Notamos nesse enunciado uma voz que enuncia os valores, aparentemente intocáveis, como as crenças, os costumes que advém da longa tradição, de onde reina a memória coletiva. Neste caso, isso é reflexo da autoridade paterna desse sujeito idoso, lugar de onde a tradição familiar agencia uma força invisível de permanência.

Assim, esse sujeito idoso busca em suas reminiscências o zelo para o não esquecimento dessa tradição maléfica que causou o seu afastamento do ambiente escolar na idade tenra de sua vida. Com isso, mais vez, a justificativa para suas limitações, incompletudes, para o seu “iletramento, sua exclusão” que hoje, em parte, o constitui.

O que outrora significou para este sujeito a estabilidade da memória institucional, ou memória coletiva, oferece a “ilusão de um porto seguro que nos protege das tempestades e dos ciclones” (CORACINI, 2011, p. 28), hoje desestabiliza o “barco de nossas vidas”. Em outras palavras, os fios destes discursos são hoje reatualizados pela memória discursiva, desse sujeito idoso e, constitui outro modo de entender a vida e todo o legado histórico por ele assimilado, ao longo de sua existência.

Nesse enunciado, observamos marcas que silenciam seu dizer, quando N2 narra sua história de vida, não prossegue a narrativa, interrompe-a por meio de uma pausa: “naquele tempo, não...” cala-se, como algo que não pudesse ser dito, ou melhor, precisa ser “esquecido”. Esse “esquecimento”, marcado pelo “não”, funciona como um gesto de interpretação do passado e produz um novo efeito de sentido para esse discurso enraizado na tradição, como prossegue em seu dizer: “os pai num orientava os fio, né, pra estudá, só, trabaiá”.

Por meio disso, entendemos uma memória faltosa, que necessita de “esquecimentos” para deixar vir à tona a “percepção”, por meio da “pluralidade de registros que se entrelaçam,

formando a rede do inconsciente”, esse sujeito idoso profere seu dizer, tomado pela “porosidade da língua, que abre à pluralidade de sentidos” (CORACINI, 2011, p. 37), quando enuncia “não tinha igual agora né,...então..”. Desse modo, esse idoso busca, nas raízes do passado, um sentido que espera dar à sua vida no futuro, por meio de sua inclusão/exclusão no processo de letramento.

3.2.2 Representações de letramento do sujeito idoso: sentimento diaspórico da pós-modernidade

Na sequência de nossa de nossa análise, o nosso terceiro sujeito (N3) narra, buscando reminiscências como sua vida foi marcada pela ausência do estudo. Notamos neste excerto que à medida que o sujeito vai se relacionando social e juridicamente, ao longo de sua existência, a ausência de estudo é percebida por ele como uma “falta” que prejudica os laços dessa relação, e, nesse caso, produz o efeito de sentido da exploração/exclusão e, assim, surge a configuração do “oprimido”, como se pode observar:

(R12N3) Bom, lá não precisa de lê e escrevê, porque não precisava né, não precisava, aqui era só assiná o nome, e o patrão já vinha, como se diz, modificando as coisa né, igual ta ai, vim embora pra cá, aqui eu cheguei, i aqui vi que era diferente, tem que estudá um pouquinho né, se não...

Por meio de nossa interação com N3, descobrimos que ele reside há pouco tempo na localidade em que enuncia, por isso, utiliza-se muito dos advérbios marcadores de lugar, como “lá”, “aqui”. “ai” “cá”, o que remete a uma “diáspora” (HALL, 2006), marcada, hoje, por uma “dispersão” de “pessoas” e lugares, provocada pela busca de melhores condições de vida, reflexo de uma crise econômica que atinge uma grande parcela da população brasileira, gerada pela influência da globalização. Isso remete ao que Uyeno (2011) chamou de “diáspora globalizada”, não no sentido do retorno do “decasségui” ao Japão, mas de um movimento interno; migratório de pessoas, e isso vai delineando identidades e memória em construção.

Notamos isso, quando N3 narra suas reminiscências, com fundamento nas dificuldades sociais sofridas, no lugar onde residia anteriormente. Ele compreende a causa dos transtornos já vividos, a ausência de letramento; porém, só os identifica no momento em que ele passou a residir em outra cidade, de outro Estado.

O que, supostamente, seria apenas uma mudança geográfica, desencadeou, no sujeito idoso, num processo de mudança identitária provocado pela necessidade de letrar-se, com o objetivo de compreender as transformações ocorridas, o que refletiu de forma crucial no modo de como o sujeito idoso organiza seu cotidiano, ao rememorar o “passado” que é o “presente” de sua vida, como enuncia: “Bom, lá não precisa de lê e escrevê, porque não precisava né, não precisava”.

Isso remete de imediato, a algo que está em processo de transformação, marcado pela repetição do uso do verbo “precisar” sem coerência quanto ao modo temporal, utilizando-o de forma aleatória, no passado e no presente, marcando, os estágios de transformação em “desordem”. Esse sujeito idoso não assimila, com clareza, essa transformação que, de modo involuntário, sente-se inserido, pois viveu grande parte de sua vida sem precisar do estudo, e hoje, esta necessidade de letrar-se, cada vez mais, provoca uma crise no modo de como se vê e se sente no mundo globalizado.

Essa nova ordem econômica, que esse sujeito idoso encontra inserido, provoca novas necessidades no tempo e no espaço, refletindo assim em novas experiências, nunca antes experimentadas por ele, e isso resulta na formação de novas identidades e novas representações. Por meio disso, entendemos que “essas combinações múltiplas influenciam a formação de novas identidades bem como de representações para elas, pois sabemos como a identidade está profundamente implicada na representação”. (STEVENS, 2007, p. 50). Daí surge nesse sujeito a construção de novos processos identificatórios marcados pela necessidade de migrar de uma região para outra, uma forma de “diáspora moderna”, e com isso novas necessidades vão surgindo, como a de inserir-se no processo de letramento, como ressalta agora: “aqui era só assiná o nome, e o patrão já vinha, como se diz, modificando as coisa né, igual ta aí”.

Percebemos, com isso, o lapso da memória marcado pela desordem do uso do advérbio marcador de lugar “aqui”, sugerindo a indefinição do lugar onde estava, quando percebeu a falta do estudo. Essa desordem da memória possibilita uma multiplicidade de significados que produz efeitos de sentido para a ineficiência do saber de apenas “assiná o nome”.

O saber de apenas “assiná o nome” não representava mais para ele o suporte adequado que marcava sua relação social e jurídica com o patrão, como enuncia: “e o patrão já vinha, como se diz, modificando as coisa né”. Isso remete a um determinado nível de letramento adquirido por ele por meio de suas experiências sociais, que refletiu na consciência da

necessidade do letramento institucionalizado, a fim de adquirir competência para lidar com a suposta injustiça que percebeu estar lesando-o em relação aos “acertos” que implicaria falta de garantia de seus direitos de trabalhador.

A percepção do suposto tratamento desleal por parte do patrão e da necessidade de latrar-se, com fundamento no fluxo da memória, constituem o elemento que impulsiona esse sujeito a um processo de “objetivação/objetivação” da realidade (FOUCAULT, 1997), porque, inconscientemente, esse sujeito idoso percebeu que está inserido em um poder capaz de transformar corpos “amorfos” em corpos adestrados, “disciplinados”, dóceis, produtivo para o capitalismo, portanto, explorado. Desse modo, está marcado por uma força, “por um suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis”. (FOUCAULT, 1988, p. 103).

Esse sujeito idoso percebe-se inserido em um poder que está configurado em toda parte, em forma de imagem que constrói em torno das relações capitalistas entre si e, os “outros” impostos pelas leis que regem o mundo pós-moderno, como enuncia: “igual ta ai, vim embora pra cá, aqui eu cheguei, i, aqui vi que era diferente, tem que estudá um pouquinho né, se não..”. Esse sujeito idoso se vê como parte da situação atual que instaura injustiça, transformação, o não reconhecimento de si, exposta no mundo globalizado “igual ta ai” e por isso sente a necessidade de migrar, provocada pela necessidade de encontrar em outro lugar, no “outro”, aquilo que, supostamente, deveria ter no lugar de onde estava, ou de origem. Desse modo, surge o sentimento “híbrido” entre o conformismo estabelecido pelo fato de que antes “lá não precisava de lê e escrevê, porque não precisa né, não precisava”, com o sentimento criado pela situação de que “aqui vi que era diferente, tem que estudá um pouquinho né”. Em outras palavras, isso sugere a noção de diáspora, marcada não pela força “binária da diferença” (HALL, 2006, p. 33) que edifica uma demarcação de exclusão, um acoplamento da construção de um “Outro” e de uma aversão rígida de dentro e de fora, mas de uma diáspora contemporânea.

Para compreender esse sentimento “diaspórico” desse sujeito idoso, de dispersão, com base não apenas às mudanças geográficas que sofreu, mas também nos processos de formação de identificações, configurado no “inconsciente que se estrutura como linguagem” (UYENO, 2011, p. 208), ou seja, no modo sobre como se vê em outro lugar, no lugar do “outro”, e,

principalmente, como representa para si as necessidades constantes do letrar-se no sistema de ensino EJA, de ser crítico.

Buscamos em Hall (2006), com ecos em Derrida, a compreensão desta diáspora contemporânea que funciona como “*places de passage* e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo sem fim”. (HALL, 2006, p. 33).

Notamos, ainda, nesse dizer, a criação de uma expectativa que sugere as incertezas da pós-modernidade produzida pelo efeito de sentido criado por esse idoso, ao proferir a necessidade de estudar presente no mundo contemporâneo: “tem que estudá um pouquinho né, se não..”. Essa incerteza é reflexo do processo de continuidade da necessidade de instruir-se, da busca incessante pelo saber, pelo letramento; requisitos indispensáveis para sentir-se incluído na sociedade contemporânea, ou seja, uma “arma” para lidar com as injustiças sociais, como enunciou.

Nesse enunciado, há resquícios de uma “memória esquecida” que dá voz para esse dizer, ou seja, aquela “que é responsável pela manutenção da tradição, dos aspectos culturais, dos conhecimentos que herdamos, saberes esses - muitas vezes anônimos - que, ao permanecerem, se transformam; ao serem lembrados são esquecidos”. (CORACINI, 2007, p. 16). Desse modo, esse dizer evoca àquilo que está presente na tradição, à necessidade de estudar sempre, uma vez que sugere ter percebido que, para lidar com as dificuldades da vida pós-moderna, é necessário um “pouco mais de estudo”, e isso, esse sujeito idoso de N3, busca na memória esquecida, uma nova interpretação, por meio de um dizer que advém do passado, mas, reatualizado no presente, com fundamento no discurso contemporâneo.

Desse modo, interpretamos, por esse dizer, que a formação discursiva inerente a ele é emersa no postulado ideológico presente na memória discursiva ativada. Assim, notamos por meio desse acontecimento os efeitos de sentidos de justiça, de fraternidade que remete a discursos de ordem religiosa, ou camufladamente nos ideais de igualdade que impulsiona esse idoso a buscá-lo por meio do letramento. Nesse sentido, esse dizer, o interdiscurso, está permeado de várias formações discursivas, do discurso pedagógico, do discurso capitalista que produzem um mesmo efeito de sentido traduzido pela regularidade discursiva aflorada no fio discursivo deste dizer que remete à necessidade de letrar-se para se fazer incluído na conjuntura pós- moderna.

Por isso tudo, o desejo de se instruir que fora “presente” em um passado, hoje, é uma perspectiva de novos sonhos, aspirações para um futuro melhor, uma obrigação de concretizar um sonho antigo, um “desejo”, a inclusão por meio do letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as representações que o idoso faz de si e da sociedade contemporânea, ao relatar suas memórias sobre suas experiências com o letramento. Desse modo, analisamos o discurso de idosos ancorado nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa. Nossa análise foi sustentada pelo método arqueológico de Foucault, (1997) o qual nos possibilitou a reflexão sobre as ideologias que permeiam o discurso dos idosos; dos processos identificatórios dos sujeitos; a interpretação das representações que esses idosos fazem sobre o letramento, como também de si, ao estar inseridos no processo de letramento da Educação de Jovens e Adultos.

No decorrer da análise, foi possível observar sujeitos idosos da EJA que se constitui na e pela linguagem/letramento. A condição pela qual está vivenciando nesse sistema de ensino permite a ele uma visão remodelada da sociedade, na qual, supostamente, sente-se incluído por meio da inserção/participação no processo de letramento. As habilidades de leitura e escrita, que acredita estar desenvolvendo, representam um meio de inserção na sociedade contemporânea, como destacou N1 em seus relatos o fato de “assinar o nome”, reconhecer o código linguístico em situações cotidianas, como no supermercado, no banco, em participações de eventos nas igrejas, em viagens. Tudo isso possibilitou a construção de uma imagem positiva de si. Percebemos, também, que essa forma de inclusão do sujeito idoso não acontece apenas por meio da aquisição do letramento institucionalizado, mas principalmente,

por meio das relações sociais que são estabelecidas entre aluno/professor, aluno/aluno, na interação social com o outro. Desse modo, entendemos que o sujeito idoso encontra-se em estado de incompletude, em permanente busca de um saber para completar-se enquanto sujeito que anseia inserir-se na sociedade pós-moderna.

As representações imaginárias que o sujeito idoso constrói de si são marcas dos processos identificatórios da formação identitária desse sujeito, marcadas pelas contradições, pelos conflitos vivenciados nos acontecimentos da vida. Tudo isso é representado por meio de discursos que advém da ideologia dominante, por exemplo, o discurso midiático, o discurso religioso, o discurso educacional, estabelecendo, assim, uma relação dialógica do sujeito idoso como os muitos “outros” que o constitui. Esse conflito ocorre em virtude da formação proveniente da cultura de longa duração arraigada no seio da formação imaginária desses sujeitos, ou seja, sujeito pós-moderno/sujeito moderno. Assim, se desencadeia as múltiplas identidades do idoso, marcada pela heterogeneidade constitutiva presente em seus discursos.

Na sequência de nossa análise, o sujeito idoso revelou sua incompletude e, parte em constante busca pela completude por meio do letramento; pois, supervaloriza o conhecimento institucionalizado ao acreditar, ser, de fato, esse saber um mecanismo essencial para sua inclusão na sociedade pós-moderna: ilusão de autonomia para tornar-se sujeito capaz de tomar decisões. Ao valorizar esse conhecimento, reconhece em si a “falta”, “o vazio” e assim é tomado, ilusoriamente, pela consciência da necessidade de letrar-se. Essa necessidade foi determinada pela “urgência” de fazer-se presente no mundo pós-moderno, movido pela relação de poder estabelecida com quem detém o saber. Assim, foi demonstrada, no processo de formação identitária do idoso, a constituição de uma força ideológica capitalista que marca a sedução desse sujeito idoso para sentir-se incluído no processo de letramento EJA.

Desse modo, o sujeito idoso encontra-se inserido como expectador de um mundo marcado pelo exagero da informação que o atrai, o entusiasmo e provoca o deslumbramento pelo domínio da linguagem escrita. Assim, ele é tomado pelo desejo de completar-se por meio dos símbolos grafocêntricos, que, de certa forma, produz efeito de sentido de contemplação do mundo “letrado”, porém vazio de significados. Esses elementos vulneráveis da pós-modernidade se traduzem em processos de formação identitária do sujeito idoso pós-moderno, marcado pela fragilidade que o constitui, pelo desejo do aprender, para ilusoriamente, incluir-se nessa sociedade que ora se apresenta.

Nossa análise, também, demonstrou que o sujeito é tomado por um singular desejo de aprender, proveniente das representações criadas por ele que advém das ideologias inerentes aos discursos bíblicos. Essas representações são manifestadas pelo sujeito idoso, por meio da ilusão de ser dele o conhecimento que imagina abstrair das leituras de textos bíblicos. Assim, examinamos, em seu dizer, os fios de outros discursos, o interdiscurso, que se entrecruzam, marcando a formação discursiva religiosa presente em seu dizer. Desse modo, notamos um sujeito idoso, clivado, dividido, marcado pelo inconsciente que vive na busca incessante pela completude por meio do letramento, e, ao acreditar estar proferindo um discurso seu, incorpora o discurso produzido pelo outro, trazendo as marcas da heterogeneidade constitutiva em seu dizer.

No prosseguir de nossa análise, focada nas representações de letramento construídas por meio da recriação da memória, intuímos um sujeito idoso que se constitui ao enunciar um tempo passado com marcas do presente. Esse processo acontece por meio de suas reminiscências, que trazem à tona um desejo que não se desfaz, com o passar do tempo, permanece vivo: o estudo. Dessa maneira, por lapso temporal, entre passado, presente e futuro imbricados, manifesta-se um novo desejo, o letramento, agora, como um meio para inserção social na sociedade pós-moderna. Ele busca na memória marcada pelo esquecimento, as razões que justificam suas limitações provenientes de uma época passada, sofrida. Estes discursos, marcados pelo inconsciente, delinearam o processo de formação identitária do sujeito idoso, marcado pela falta de oportunidade de escolarizar-se na idade adequada. Desse modo, ao valorizar excessivamente o saber institucionalizado, nega-se; uma recusa de si, ao reconhecer-se por meio do conhecimento informal, local, que marcam os traços de sua existência.

Na sequência de nossa análise, pudemos verificar, também, que o sujeito idoso passa por transformações constantes no modo de como se vê no grupo social, na sociedade globalizada em que está inserido. Essas mudanças são decorrências do fenômeno econômico e social que “obrigam” as pessoas, neste caso, o sujeito idoso, a experimentar uma “diáspora” contemporânea, ou seja, viver o fluxo migratório, e com isso, todas as experiências da exploração, todo sentimento de injustiça. Esses elementos tomam corpo, configuram-se na constituição de um sujeito idoso marcado pela exclusão social, pela opressão. Esse processo é, ainda, acentuado quando o sujeito idoso, por um lapso de memória, se sente inserido nessa conjuntura social desprovido de letramento. Desse processo, enunciado por ele, ao recordar

um passado tão presente, resulta na constituição do sujeito idoso marcado por novas identidades e novas representações construídas de si, por si, ao notar a urgência de inserir-se no processo de letramento EJA. Desse modo, encontramos, nesta pesquisa, um sujeito idoso que, pelo fluxo da memória, inscreve-se em um processo de “objetivação/subjetivação da realidade ao se perceber como “instrumento”, no jogo de poder em que reina o capitalismo; “numa diáspora de si”.

Neste trabalho de análise das memórias do sujeito idoso, devemos considerar em todos os momentos de seus dizeres as formações discursivas, pois são inerentes a estes seus dizeres, aparecem entrelaçadas como os fios de uma teia, se imiscuem nesses dizeres ora se dissolvendo entre outras formações discursivas, ora se desvendando como se nos permitissem desvendá-las, a partir das vozes que se revelam por meio da linguagem que, aos poucos vão localizando o seu lugar no dizer do idoso.

Diante disso, podemos verificar as diversas influências ideológicas que constituem o discurso dos sujeitos idosos em análise, isto é, os discursos são marcados por palavras que remetem às intuições que esses idosos pertencem, como a Escola EJA, a Igreja, a Família, e, para que possamos compreendê-los, precisamos recorrer à memória discursiva, à história, aos outros discursos já propagados sobre os acontecimentos que estão presentes na construção desses discursos. Esse entrecruzamento de discursos, que atravessa a posição desses idosos, que ocupa tanto no sistema de ensino EJA, como nas relações sociais de seu cotidiano, constituem as múltiplas identidades que os constituem e as diversas vozes que escapam em seu discurso e constitui a subjetividade, o inconsciente.

Assim, notamos que os interdiscursos marcados pela ideologia dominante remetem-nos ao discurso religioso, discurso jurídico, e principalmente, ao discurso pedagógico tão presente em todos os seus dizeres. Por meio desses elementos, aparentemente, visualizamos as diversas formações discursivas inerentes nos discursos destes idosos, e, ao incorporar em seus dizeres o olhar dos muitos outros e de “Outros”, produzem efeitos de sentidos múltiplos. Assim, esses sujeitos idosos constroem as muitas representações de si, como a de mero expectador da vida, de incapaz, de excluído e de incompleto. Desse modo, por meio dos processos identificatórios marcados em seus discursos, verificamos as múltiplas identidades que os constituem em sujeitos divididos, multifaceados, clivados; em sujeitos pós-modernos.

Nessa perspectiva, ao considerar o sujeito idoso um ser capaz de perceber-se como sujeito inserido no seu tempo, capaz de reconstruir sua história por meio de suas memórias, notamos que a velhice no Brasil não é mais tradução de silêncio e esquecimento, hoje, é sinônimo de manifestações de um fenômeno acentuado, ao ponto de ser uma das preocupações da sociedade política e civil.

Verificamos, também, no decorrer da pesquisa que, isso ocorre em virtude de a sociedade capitalista de modo geral, e em específico a brasileira não integrarem socialmente os idosos, isolando-os efetivamente do sistema produtivo; uma vez que esse fenômeno social está inserido no processo histórico, uma vez que são as contradições internas ao processo da história que dinamizam o movimento histórico do envelhecer ou velhice, constituindo, assim, um fato histórico social e variável que atende aos interesses da classe dominante burguesa, da qual vem decidindo, na sociedade, o momento em que os idosos poderão atuar enquanto sujeitos produtivos.

Nesse sentido, o idoso é um produto social ascendente da dinâmica demográfica, do modo de produção, da estrutura social vigente, das ideologias dominantes, dos valores e culturas predominantes. Desse modo, uma sociedade possui valores essenciais à representação que faz da velhice, de modo que acarretarão tanto na proteção quanto na exclusão social de seus idosos, como também na qualidade das relações que estabelecem com esses sujeitos.

No início de nossa pesquisa, tínhamos como hipótese que o sujeito idoso pós-moderno inserido no processo de letramento do sistema de ensino EJA era constituído por processos identificatórios e que ao analisar seus discursos sobre suas experiências com letramento fosse possível perceber as múltiplas identidades constitutivas do sujeito a ser analisado. Assim, examinamos em seus dizeres os efeitos de sentidos produzidos, as condições de produção de seus discursos, os fios de dizeres, enfim, elementos que conduziram para o entendimento do funcionamento do discurso. Desse modo, buscamos as regularidades que apontam para a dispersão, a heterogeneidade constitutiva do discurso para dar sentido ao discurso do idoso atravessado por outros discursos, e compreendemos que o sujeito idoso é assujeitado pela linguagem e pelo inconsciente. Também acreditamos que esse sujeito idoso é marcado pela exclusão social e incompletude, e, que, o letramento é uma possibilidade de inclusão social para ele. A partir desta hipótese, ao interpretar os possíveis fios identitários do sujeito idoso decorridos na teia discursiva sobre as representações feitas, foi possível confirmar a hipótese desta pesquisa.

Nesse sentido, ressaltamos a contribuição desta pesquisa, no sentido de que percebemos ser de fundamental importância dar voz ao idoso em um evento tão importante para eles; falar de si. Assim, foi relevante não apenas falarmos do idoso e da conjuntura social que o conduz à exclusão, mas, sobretudo, possibilitar ao idoso falar do lugar social que ocupa, falar por ele. Por isso, cremos que dar voz ao idoso foi a maior contribuição ao efetivarmos esta pesquisa.

É necessário ainda salientar que esta pesquisa conjecturou também trazer contribuições para outros campos de pesquisa, não somente para esta que se ancora, para outras áreas que correspondem ao campo da transdisciplinaridade do saber, que aspirem estudar a constituição identitária do sujeito idoso. Assim, essa pesquisa não estabeleceu confins delineadores, pois entendemos que não existe discurso inédito, límpido e, por conseguinte ao enunciar, deparamos e nos constituímos por um entrelaçado de discursos múltiplos e flexíveis. Na missão de dar sentido a discursos, marcamos a impossibilidade de delimitá-los.

Para finalizar, notamos o inacabável, reconhecemos a existências de outras possibilidades de sentido, outros dizeres, outras leituras, uma vez que esta pesquisa possibilitou apenas uma possibilidade de entender o discurso do idoso EJA, um trilho que se abre às investigações dos dizeres de idosos sobre suas experiências com o letramento. Ainda, podemos ressaltar que as interpretações realizadas nesta pesquisa carregam a falta, a incompletude, uma vez que são atravessadas pela subjetividade do sujeito/analista. Não almejamos extenuar os sentidos ancorados nos dizeres dos sujeitos idosos, mas esperamos colaborar com o fortalecimento da área de pesquisa sobre a identidade do sujeito idoso inserido no processo de letramento do sistema de ensino EJA, para o desenvolvimento de pesquisas futuras com uma visão transdisciplinar da ciência, para o entendimento maior do sujeito dividido, descentrado, o sujeito da pós-modernidade, constituído histórica e socialmente na e pela linguagem em sua excentricidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane. Righi de. Um arquivo vivo em construção. In: CORACINI, Maria José Rodrigues; CHIRALDELO, Claudete Moreno (Org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade, Formação de professores (língua materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011.

AUTHIER-RÈVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Trad.: Cláudia C. Pfeiffer... et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa (s). Trad.: de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 19, 1990. p. 25-42.

_____. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Trad.: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad.: Paulo Bezerra. Campinas: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** Trad.: de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BECARI, Rosemeire de Jesus Ferrarezi; FREITAS, Silvane. World Trade Center no discurso da mídia: (des)construção identitária islâmica e norte-americana em Veja e Caros Amigos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.42, n.3, p. 1198-1213, set./dez. 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad.: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

BERQUÓ, Elza; CAVENAGUI, Suzana. Fecundidade em declínio, breve nota sobre a redução no número médio de filhos por mulher no Brasil. Trabalho apresentado na International Conference da International Union for the Scientific Study of Population (IUSSP), em Tours, França, São Paulo, **Revista Novos Estudos**, Cebrap, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRAGA, Francisca Karoline Rodrigues. Construindo alternativas de inclusão social em Educação de Jovens e Adultos, **Via Litterae**, Anápolis, v. 3, n. 2, p. 279-290, jul./dez. 2011. Disponível em: <www.unucseh.ueg.br/vialitterae>. Acesso em 3 jun. 2013.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal.** 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei Nº 10.741 de 1º de Outubro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 16 de novembro de 2012.

CAMARANO, Ana Amélia. **Os novos idosos brasileiros:** muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CAMARGO, Brígido Vizeu; VELOZ, Maria Cristina Teixeira; SCHULZE, Clélia Maria Nascimento. Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. p. 479-501.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CORACINI, Maria José. **Concepção de Leitura na pós-modernidade**. In: Leituras: múltiplos olhares. Regina Célia de Carvalho Pascoal Lima (Org.). Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005.

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

_____. Discurso e escritura: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues (Orgs.). **A escritura de si e alteridade no espaço no papel tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010a. p. 17-50.

_____. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 1, 2010b. p. 91-112.

_____. Entre a memória e o esquecimento: fragmento de uma história de vida. In: CORACINI, Maria José Rodrigues; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade, formação de professores (língua materna e estrangeira), leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2011. p. 23-74.

COSTA, Ana Maria Medeiros da. **A ficção de si mesmo**. Porto Alegre: Companhia de Freud, 1998.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**, 2009. Disponível em: <[www.utp.br /Cadernos de Pesquisa /.../4_educacao_jovens_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/.../4_educacao_jovens_cp8.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2012.

DEBERT, Guita Grin. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. In: _____. (Org.). **Antropologia e velhice**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1998. p. 7-27.

ECKERT-HOFF, Beatriz. Processos de identificação do sujeito-professor de língua-materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

FOUCAULT, Michel. **As verdades e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Cadernos Puc, 1974.

_____. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Trad.: de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A Arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**: da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Marieta Moares. **História do tempo presente**: desafios. Cultura Vozes (94). Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora, UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A educação na sociedade**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FREITAS, Silvane Aparecida. **O discurso do professor iniciante: repetição ou deslocamento?** Anais do II GELCO, v. 2, 2003. p. 1345-1355.

_____. As contribuições da Análise discurso de linha francesa às pesquisas em educação pesquisas em educação. In: ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro; ARAUJO, Elson Luiz de (Org). **Concepções e trajetórias de pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2010. p. 149-164.

_____. Parceleiro do assentamento serra: identidades e representações. **Revista Guavira**, v. 1, n.10, p. 130-144, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaguavira.com.br>>. Acesso em: 1 abr. 2011.

_____. Memórias de idosos: entre o desejo de escolarização e as contingências sociais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE: DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE, v. 3, 2012a. Campinas, **Anais...** Campinas: SNDISD. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/FREITAS_SILVANE_APARECIDA_D.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2013.

_____. Representações sociais, memória e identidades: a produção de sentidos do discurso do idoso. **Revista Confluência**, 2012b. p. 295-311.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Narrar e escrever esquecer**. São Paulo, Editora 34, 2006.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. Memórias de alfabetização. In: CORACINI, Maria José Rodrigues; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (língua materna e estrangeira), leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos (SP): Claraluz, 2001a.

_____. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos (SP): Claraluz, 2001b.

GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. (Org.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Sujeito, discurso e Ideologia na Análise do discurso**. In: _____. **Práticas Discursivas: crenças, estratégias e estilos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 45-61.

HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, Miguel Gonzáles. **Da escola carente à escola possível**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais (Org). Liv Sivik; Trad. de Adelaine La Guardiã Resende et. al. Belo Horizonte: Ed. UFMG: Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População brasileira envelhece em ritmo acelerado, 2008**. Disponível em: <http://www.IBGE.gov.br/home/presidência/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=122>. Acesso em: 20 de junho 2013.

JORDÃO NETTO, Antônio. **Gerontologia básica**. São Paulo: Lemos, 1997.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. (Org.). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLINKE, Karine; ANTUNES, Helenise Sangoi. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as). Educação Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 441-456, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 27 maio 2013.

KHOURY, Yara Aun. Muitas histórias, outras memórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déia. **Muitas memórias muitas histórias**. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

MINAYO, Maria Cecília Souza; COIMBRA JUNIOR, Carlos E. A. (Org.). Antropologia, saúde e envelhecimento [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. 209 p. ISBN: 85-7541-008-3. Available from SCIELO Books <<http://static.scielo.org/scielobooks/d2frp/pdf/minayo-9788575413043.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Maralice. Souza de. Representações (excludentes) de si no discurso de uma jovem doméstica. In: CORACINI, Maria José Rodrigues; CHIRALDELO, Claudete Moreno (Org.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade, Formação de professores (língua materna e estrangeiras), leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, Caxambu, setembro de 2002. **Anais...** Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.ekolhumana.com.br/upload-files/artigos/Jovens_adultos_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis**. Campinas: Papirus, 1999.

ORLANDI, Eni Puchinelli. **Análise do discurso: algumas observações**. São Paulo: Educ, 1986.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

_____. Análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de leitura: da história para o discurso**. Tradução de Bethania, S. C. Mariani. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 55-66.

_____. Papel da Memória. In: Achard, P. et. al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. Mises au Point et Perspectives à Propos de L'Analyse Automatique du Discours. In: **Langages**, nº 37. Paris. Larousse: Paris. 1975.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. São Paulo: Paulinas, 2002.

QUEIROZ, Marinai de Lima de. **Letramento**: as marcas da oralidade nas produções escritas de jovens e adultos. 2002. X f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, 2002.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

STEVENS, C. M. T. Imaginações. Literatura e Identidades migrantes. In: Cunha, M. J. C. et. aL. (org.). Migração e identidades, olhares sobre o tema. São Paulo: Centaurão, p. 43-74.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SILVA, J. C. Velhos ou idosos. **A terceira idade**, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 94-111. jan. 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOUZA, João Francisco. (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo**. Recife: NUPEP, 2000.

SOUZA, Edinilza Ramos de. et al. O idoso sob o olhar do outro. In: MINAYO, Maria Cecília Souza; COIMBRA JUNIOR, Carlos E. A. (Org.). **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. p. 191-209.

TOURAINÉ, Alain. **Podemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

UYENO, Elzira Yoko. Memória e diáspora globalizada: a nova cartografia e a identidade múltipla do descendente do imigrante. In: CORACINI, Maria José Rodrigues; CHIRALDELO, Claudete Moreno (Org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade, formação de professores (língua materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011. p. 193-220.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

ANEXO

NARRATIVA I

Nome: Sou S., tenho Sessenta

Viver sem estudo para mim foi difícil, porque todos os lugares que eu ia para assinar as coisas tinha que deixar o dedo e hoje eu me sinto orgulhosa de chegar nos lugar e poder assinar o meu nome. Me sinto muito feliz em poder assinar o nome.

- Então isso foi para mim uma diferença muito grande.

A vida sem estudo em parte foi boa NE. Mais em parte sem o estudo, num é bom, porque se o ce fo viaja de ônibus, ocê tem que ta perguntano pras pessoas, chega numa rodoviária tem que ta perguntano a gente sabendo lê num precisa a gente ta perguntano porque tem gente boa e gente ruim as vezes da uma informação ruim NE. Então o estudo é muito importante na vida da gente, memo depois de idade num tem idade para a gente estudar NE. Não tem aquele sonho de fazer faculdade qui nem os novo. Mais aprende, que o meu maior sonho é bíblia. Todos os dias a noite poder ler um versículo na hora de dormir, esse é o meu sonho.

Aqui na escola, aprendi o estudo NE. O estudo é (...), assinar o nome que é muito importante, as amizade, as professora que passa muita coisa boa pra gente, importante, coisa boa pra gente, as vezes chega nervosa revoltada, a gente volta pra casa leve porque a professora é muito boa é amiga.

Além de aprender é um tipo de lazer pra cabeça da gente, por que não é fácil a gente depois de idade estudá NE, porque ocê tem muitas coisas na cabeça né. As vezes num qué, mais tem né, tem filho longe né, a gente pensa, e esse lugá além do ocê aprende, ocê ainda é feliz. Passa momento muito feliz da vida da gente.

O estudo fez falta, assiná o nome, a lê uma receita, lê uma bula de um remédio né, que a gente vai toma, precisa ta procurano as pessoas pra lê pra gente. Essa é a maio dificuldade. A gente, vai num lugá, vai numa loja ocê num sabe, tem que pergunta pras pessoas o nome de uma loja, e sabendo ocê lê lá em cima e ocê entra tranqüila, sabe que é ali. Quer dizê é a dificuldade na vida da gente né. Agente tendo estudo é tudo mais face.

-Já modificou alguma coisa que aprendi na escola, facilitou na sabedoria, porque a gente num tendo um estudo, a gente é cego RRRSS. A gente num tendo um estudo, a gente é um cego. Aprendi mais sabedoria.

Já aprendi lê algumas coisas, eu e leio, eu vô no banco, fico olhado aquelas letras eu leio, vô no hospital eu leio, aqueles do mercado que vem eu procuro lê tudo. Eu ponho o óculos e alguns versículos da bíblia já dô conta.

Sobre a bíblia? (...) Muita coisa tem na bíblia que é maravilhoso né. Aprendi que a gente tem que aprendê a sê mais humano né.

É li, num procura não gostá só da gente que a gente tenha, as pessoa, a gente tem que amá ama o próximo como a si mesmo, qui nem Jesus falô né.

Já consegui ler na bíblia algumas palavras já. É qui eu entendi.

É, tem algumas letra que eu num consigo juntá direto né, ai eu vô tentando, temando até qui encaixo. RRRSS.

Na igreja com a bíblia, ainda num to ino, porque ainda num aprendi lê assim direito sabe. Mas eu ganhei uma bíblia nova da minha filha e agora num quero mais fartá mais da escola que logo que já ta lendo paa ser a minha espada, para quando eu fô pra igreja, eu podê leva comigo né. A bíblia é a espada da gente né. Então tem que carregá né.

Lembrança de algum acontecimento em que o estudo fez falta, hum, tem tantas historinha que aconteceu na minha vida que o estudo fez falta (...). Já viajei muito. Eu num apeio do ônibus por que depois num sei pega o mesmo ônibus né. Então eu viajo daqui prá São Paulo e eu num apeio. Eu tenho medo de ficá para trais. RRRSSS. Perde e depois a gente se afoba né. Eu soubesse lê isso não acontecia né, porque a sabia o número do ônibus né, certinho o horário que gente ta ino, né, e ocê num sabeno lê, oia pra lá é mesmo que ocê esta olhando pra nada, mistura os ônibus né, ai o CE ficá confusa (...)

É, é muito bom o estudo.

Fui criada na roça, depois meu marido é retireiro, só nas fazenda, ai depois que nois aposento, fico mais cansado, ai procuro a cidade né.

E quando eu vivia lá na fazenda, o estudo fazia falta. Eu não sabia mexe num celular. Hoje eu já sei mexer num celular. Num sabia nada né, era, qui nem eu falo pra você, nois era cego, não entendia nada, só entendia aquilo que a gente tava vendo ali. RRRSSS. Era a vida da gente na fazenda assim. Só qui eu era feliz na fazenda também, o estudo fazia falta, mais eu era feliz.

Na época de eu mais nova, não participava da igreja, sempre meu pai era católico, mas depois que eu mudei pra cá na fazendo Senhor V. M., que o H. era da igreja né, ai eu comecei freqüenta a igreja deles.

Sempre vi as pessoas fazendo leitura na igreja, sempre.

Na igreja sentia falta da leitura porque tem um livro pra gente louvar a Deus com cântico, né, e eu não entendo ainda né, então eu tenho vontade de chegá pega um daquele, né e cantá junto com ele né.

Mas eu participo normalmente, faço oração canto, já aprendi muito hino de cor, eu canto normalmente, só na hora de lê, que o estudo faz falta, que tem coisa que a gente precisa do estudo.

Vim para escola. (...). É uma realização de um sonho, porque aqui fiz muitos amigos.

Se eu não estivesse aqui, Estava dormindo, RRR porque eu num gosto de televisão né, de dia. Não gosto de assisti televisão, não gosto de violência na televisão. Depois que eu batizei não gosto muito de novela. Então eu quando acabo o serviço vô dormir.

Mais ai fica, além da gente, as pernas da gente quando vai ficando de idade, fica meia parada como o cérebro também né, então a gente tem que sai, procurá ter amigos, brincá, muito bom, a gente se sente muito bem, então a escola veio prá ajuda em tudo isso, amizade, aprendê a lê, muito bom.

-Até hoje eu falo pra minhas irmãs, porque u ceis num estuda, num faiz qui nem eu, tem uma que mora aqui na cidade, a outra morava, mais elas num tem paciência, eu falo pra elas, além do cêis aprendê lá, o CE num fica em casa em perigo de entra, de cai numa depressão, ficá sozinha, por que tem uma que não tem marido, mora sozinha, falo assim porque lá ucê vai diverti, num vê passa o tempo além do CE aprende né, vai sê feliz, é uma felicidade ta no meio dos amigos, aqui, a gente nem vê a hora passá, acha ruim que é curto. Só duas hora passa rapidinho. A gente chega em casa feliz, trabalha, cuida da casa, cantano, a gente ta realizano um sonho e tem pessoa que está fazendo a gente feliz.

Eu quero agradecer por você ter me escolhido.

Que Deus abençoe você continue assim que a tua estrela vai brilhar cada vez mais, que teu sonho, seja todo realizado em nome de Jesus.

Amém.

NARRATIVA II

Nome: I. M. S, 65 anos

Estudá, Aaaa muito importante...

Nossa, muito importante, por que quando eu era assim criança, assim, então meus pais trabalhava na roça né, não tinha assim oportunidade de estudá né, então, quando agente ia estudá, então, meu pai falava assim, não tem jeito de ocêis estudá, oceis têm que trabaiá na roça.

Então, não teve esse privilegio de estuda né, agora, a gente agora, o que eu quero é tudo é estudá, porque o estudo é uma coisa muito importante, sabe por que.... porque a agente vai na cidade, cê vê uma coisa diferente, cê não pode vê, porque cê não sabe lê não Né. Óh, quem não sabe lê é mesma coisa que é cego, cê não vê uma frase ali né, cê tem vontade de lê aquela frase, cê não tem condições de lê, então, é por isso, que tô na escola, queria tanto lê, aprende lê ,sabe, lê agora, já sei um pouquinho né....

Porque tem vez que vou na cidade, já sei, assim demoro, mais depois de juntá as letra, mais quando eu junto assim, tem vez que consigo já lê....

É, já consigo lê o nome da loja, se não o nome de uma farmácia, ou si não de produto que vou comprá né, porque ai, eu já sei lê, porque eu já sei lê alguma coisinha, não muito, mas eu já sei.....

No mercado já tá ajudando, porque tem vez que vou no mercado, eu pego o produto, eu já sei o que é igual, pego o produto é assim produto diferente, quando é massa de tomate, leite, essa coisa conhece porque né, lê e escreve, mas essa coisa de produto cê não conhece o qui é... É, eu preciso, mas eu tem uns que agente pega e não conhece né.... Agora não né, mas tem veiz que já sei...

É, tem vez que consegue, eu fico demorando ali, mais daqui a pouco depois de juntá as letra eu eu já sei o que que é...

É, porque tem vez que eu vou comprá o cardo Knorr, aquele grandão né...tem um grandão... Grandão, ai eu já oiô e leio né, cardo Knorr né, então quer dizer né, ai se viu né...

Qué dizer que na escola é muito importante, a gente tem que vir, porque o ano que vem se Deus quiser que quero voltá...

Nossa, o estudo já fez muita falta, aqui onde cê vai viaja mesmo né, tem que procurá, igual essa cidade grande, tem que procura, as pessoas ai onde é que o ônibus mesmo que vai, a gente sabendo lê, já sabe né...

Sempre eu viajo lá para a casa das minhas irmã, tem minha irmã que mora lá em Campinas, tenho uma minha menina que mora lá em Mogi Iguaçú, então sempre, o dia que eu fui lá, li a placa onde pega o ônibus sabe....

Mogi Iguaçú, né... lá na plataforma, quando o ônibus para, Mogi Iguaçú né...

A escola já serviu, a escola né... já clariou as vista, mais quero clariá mais minhas vista, mais, é tão gostoso.

Então, eu tenho minha netinha, ela tem oito anos, ontem tava em casa, ela leu tudo assim, as frase assim rapidinho, sabe, nossa como é que ela já sabe lê tão bem né, eu acho tão bonito lê, é tão importante, nossa é legal, é bom demais né.

Eu gosto de vir para a escola, sabe por que, a gente pode lê, e agente distrai a cabeça, me sinto bem aqui na escola, eu tenho bastante amizade, eu gosto da minha escola, dos colega da escola...e da professora também...

É bom vim né para escola, até ontem mesmo passo uma mininha perto da minha casa vindo para escola, aquelas moreninha, sabe, que vem na escola. Domingo é a outra, mais não sei como a outra chama, ai eu perguntei cê não vai mais pra escola, ai ela falo assim; o ano que vem nós vamos voltá pra escola sim...; cê vai vim pra escola, ai falei; volta pra escola sim né, é tão bom, menina nova não sabe estudá,

Antes disso, eu quase não tinha ido para escola... ainda vim... uns quinze dia só... porque meu pai não deixa nois i quase i pra escola, quando nois chegava da escola, nois morava ali perto da Santa Clara, ali perto daquela região, ali sabe...,ai, quando nois chegava da escola, a professora dava tarefa pra nois, ai meu pai gritava lá do meio da roça; cêis não vai vim, quer dizê que agente não tinha oportunidade de nada, de fazer uma tarefa, nada, porque naquele tempo, não, us pai num orientava os fio, NE, pra estudá, só trabaiá, não tinha igual agora NE,... então...

Meu sonho, eu quero assim, pega assim lê rapidão, assim sabe, meu sonho... lê tudo assim, igual a professora lê para mim sabe... sabe, assim, pegá um livro, lê tudo que é livro, e lê assim, ai nossa, é meu sonho....

Isso, igual cê tem assim NE, já lê, né, nossa, falá bem falado né...

A escola vai ajudá nisso, a vai.... com certeza.

É, então essa semana não vim na escola, porque, eu tinha médico né, ai, tô fazendo uns exame porque, eu sô, graças a Deus, eu sô muito sadia sabe..., sabe, saúde, mais ai tem que fazê os exame né, minha fia falô; ah mãe, não porque a senhora tem saúde não tem que fazê uns exame, ai tô fazendo uns exame, amanhã memu tenho que i fazê a istera né, minha pressão é..., alta.

Ah, o estudo faz falta, de tudo NE, que tem vez que vai na igreja NE, lê o livro não é... sinto falta de tudo isso...

Com a leitura... É, uai, uma luz que si abre assim, eu gosto de sempre lê, igual, de gosta lê, a gente não sabe lê é cego, que cê vai num lugar, se vê assim uma coisa bonita num lugar, uma frase, fica assim, assim; ai meu Deus, o que tá escrito ali né... e não sabe, e ai agente sabendo lê, a gente sabe de tudo, igual a luz que abre na vista da gente, é uma coisa boa, nossa muito bom... ai. Olha, eu quero lê, o ano que vem, vichi, eu quero voltá para escola, se Deus quiser eu quero aprendê lê quando saí do quinto ano quero lê tudo assim... se Deus quiser..

Se eu não tivesse aqui, Uai, eu tava assistindo a televisão né, porque o serviço mais é de manhã né..., é só eu e meu esposo em casa, meus fio já caso tudo...

Até para assistí televisão faz falta a leitura, porque tem vez que passa as frase lá, não é igual, a agora na tv passa lá as frase, agora eu, eu leio, e agora eu tenho que juntá as letra assim, aquel aquele programa “Du aí cidade, da lei lá”, então, tem vez que fala assim, ao vivo né, tá escrito assim, ao vivo né..., não é, a gente já lê assim; ao vivo, quer dizê que este programa é ao vivo...: éééé’ao vivo.... éééé então.

Então, tem muita coisinha que já leio assim na televisão que passa, então, que dizê que sente falta né... mais já é uma coisa a mais já..

Já tá aprendendo di pouco a pouco, agente vai chegando lá, porque a ideia da gente não é igual de criança hoje NE, porque de criança, se vê, as criança já entra na escola tem a mente boa né... Já pega porque não tem nada pra pensá, mais, aiaiaaiiaa, as ideia da gente são livre, e a mente deles né não tem preocupação com nada, agora agente não, agente tá assim,

sei lá, com a mente assim um pouco cansada, por isso, que agente demora pra prendê né, agente tem que ter paciência, porque um dia chega lá....

Já senti farta da leitura..., é porque, é porque, tem vez, é porque sô aposentada, ai eu faço salgado também ne... é i eu mexo com salgado porque quando não ficá parada dentro de casa, ai tenho meus freguês NE, tenho uns nove anos que trabalho com salgado, primeiro não sabia assim, assiná o nome, ô,ô, tem veiz que faço errado né...

Dos número eu já sei já,..i eu já tenho, aaaalá, eu pego, levo a caneta, i, uuu u caderninho, ai já marco, já sei, tem aquele mais fácil, cê marca o nome das pessoas ...

Já marca... pra aquela pessoa... ai eu já sei... ai eu já sei escreve certinho né, já sei que aquela pessoa... É agente sabe...é outro jeito, mas tem vez que quando a pessoa, quando é um nome assim de Maria, essa coisa, ééé, Eurides, eu já escrevo o nome já... a já escrevo....

E pra compra as coisas, compro bem... Comprei, eu, i assim, se a pessoa dá mil real pra mim, se vou fazê compra eu sei oia, ai eu sei, se eu tirá 10 reais dali, daquele meu mil real, eu sei quanto que é...

I, eu faço compra tudo certinho, eu sei tudo certinho, quanto eu gastei, quanto quanto, eu sei tudo certinho que ninguém passa eu pra tras, si, si, tirá, si um pelo menos um real, cinquenta centavos eu já sei, eu faço a conta pela a cabeça, eu já sei...

Èééééé, sem o estudo, ééé, então, igual mil real, se tirá dez né, 10 reais, ai fica, fica novecentos e noventa...

I, a lista de supermercado, é mais, eu, é eu num marco, eu vô pela cabeça... ai eu chegô lá sei tudo quanto é pegá, ai, si eu vô pega queijo, ai eu vô pegá presunto, vou pegá o queijo, ai já pego a carne né, já pego o frango, já , tudo já, marco na cabeça...

Não, não, não levo nada marcado no papel, tudo pela minha cabeça, a farinha de trigo os ingrediente de tudo...

É, eu vivi, bem sem o estudo, mas é difíci né...,é difícil porque é uma coisa de lê não tem jeito, ai é muito difíci.Ah, nossa, o estudo é uma coisa maravilhosa, o estudo...

Sô aposentada, vô, vô buscá o dinheiro... não sei mexê naquelas máquina lá, ai fui mexe travo tudo, tem uma mulher que ajuda lá, nois vai lá dentro do banco, lá...

Não pego na máquina, i eu não dô conta de pegá, ai tem uma pessoa lá que ajuda nois lá...

Conto o dinheiro... Tudo, conheço, conheço tudinho o dinheiro. I, eu tenho freguês, eu i, eu tem vez que quando marco assim, i eu sei vê quem tá devendo, quanto tá, quanto não tá, quanto que é, o tanto que a pessoa deve, i, eu sei tudinho.

Éééé, não, i, eu arrumo minha casa, i, eu gosto da minha casa tudo limpinha, i, eu , ô, i, eu pinto minha casa. Eu mesmo vô lá, compro assim as tinta, i, eu memu pinto minha casa, i, eu, ô, i, eu pego as tinta, i eu, ô, i, eu, ô, pinto tudo bonitinho...

I, eu compro, vô lá, compro as tintas, ai eu pego, e sô eu que tempero as tinta, i eu passo, fica bonita minha casa, tem minhas cunhada que vai lá; nossa, quem pinto, i eu, ai elas fala; ai, num credito que foi u cê que pinto, ai falo; foi eu...

Éééé, ai vô lá com o vendedo e falo; quero essa tinta né, oiô, lá não tem o “pontuar” das tinta..ai eu vejo lá as cor que eu quero, ai falo pra eles, ai eles dá a cor que eu quero..

Agradeço você também... a, tá, muito obrigada!

NARRATIVA III

Nome: D.C.R. 62 anos

Tô na EJA porque precisava né, não sabia quase nada, aprendendo os pouco né, porque precisa de alguma coisa e não sabe né, escreve não sabe, né, igualmente a habilitação tem vontade de tirá, não tem condições que falta estudo né, que antigamente tirava mais hoje não tira mais se não tivé estudo, não tira, i, eu também parado em casa, i, vou aproveitá e estudá né, aproveita esse tempo que tô parado, tô estudando NE, então da vontade de estuda..

Pra habilitação, eu acho que precisa de estudo.

Mais pra frente quanto tive vontade de tirá habilitação, todo mundo tá tirando né, ai então a agente tem condições de tirá, porque eu sem estuda não tem como tirá é só pra reprova, reprova, e ai não adianta, ai tive que estuda um pouco...

Tem três ano pra cá eu tô parado, sô aposentado e agora tenho esse tempo livre pra estuda..

Perdi um ano né, não sabia desse EJA, fiquei um ano parado sem estudá, era porque não sabia né, depois fiquei sabendo, vi o papelzinho na caixa do correio, ai vi o papel, ai a gente procurô...

Uai, tava trabalhando de servente aqui na cidade né, mais lá na fazenda, lá no Mato Grosso, trabaiava na fazenda no maquinário, tabaiava com máquinas limpando fazenda memo.

Bom, lá não precisa de lê e escrevê, porque não precisava né, não precisava, aqui era só assiná o nome, e o patrão já vinha, como se diz, modificando as coisa né, igual ta ai, vim embora pra cá, aqui eu chegue, i aqui vi que era diferente, tem que estudá um pouquinho né, se não..

Dez anos pra cá, faiz dez anos que estou morando aqui.

Porque antes eu não tinha vontade de estudá, nois morava na fazenda ai não tinha escola quando tinha uma escola aia gente ia estudá, ai de repente tinha que mudá daquele lugá e i pra outro lugá, ai o outro lugá não tinha escola, ai então tentava, ai quando tive vontade de estudá já tava grande, ai tive que trabaia, ai não tinha como estudá.

Ai fui trabaia, ai agora que deu essa oportunidade, ai consegui a aposentadoria e agora tenho esse tempo para estuda.

Mais ou menos, não leio assim não tão bem, mas já que, pra quem não sabia nada, mais mesmo assim já sabe um pouquinho, ééé, porque tudo lugá que agente vai que sabe o que que é, se agente não subé, ele a gente não sabe, se vai entra em um lugar, será que é isso aqui, é uma loja, que é será que ta escrito na porta, Se agente não subé lê, não sabe o que qui...

É... igual aconteceu com um colega meu uma vez ele veio de Cassilândia, ai depois voltô achando que no entrocamento que tava indo para o Chapadão, mais foi para Inocência, as praca que tava lá explicando, ele não sabia onde que ele ia, porque não soube lê a praca para onde i...ai. Chego, pegô a carona no entrocamento, ai ele munto no caminhão achando que ia pra Cassilândia, ai quando viu foi pra Inocência, chegô lá ele viu que não era, ai o motorista; ai cê veio pra cá, cê não falo nada, ai fico dificil pra i, ai chegô lá falando que faltava a escola. Ai dessa vez pra cá fiquei pensando, pensô se fosse com a agente, ai acontece, se não subé lê e escreve acontece com a agente....

Eu já percebi melhora muitas vez, assim, por causo, assim pra assiná o nome, eu quando vim mora aqui tinha uma dificuldade pra escrevê o nome, já não era aquelas coisa, é parece que tô sentindo miô, assim pra assiná, agente já lê alguma coisa, se chegá em um lugar a pessoa preenche isso daqui, ai se tem que preenche, ai agente já sabe mais ou menos preenché

aquele papel, ai já sabe, então não é tão difícil, parece que tô sentindo até mais melhor, já senti melhor.

Apesar que é pouco tempo de aula, é duas horas, em vista do que eu comecei, parece que eu já aprendi um pouco mais.

Aaaa, então, precisa melhorá mais, porque de repente cê tá aae precisa de um estudo mais um pouquinho, ai cê tem estudo mais pra pôde usa naquela ocasião, ainda falei pra mulher que não vô estuda muito não, num sabe da qui pra frente, então de repente consegue alguma coisinha, não sabe o que é, mais é...

Fora da escola, ai acho que ainda não dá né, muito pouco ainda, porque tem muita cosia pra aprende, assim, lá pra fora, tem muito coisinha para aprende ainda, tá meio pouco ainda.

Já aprendi, mais agora sai pra fora, sai falando assim, tô achando que ainda não vai não, tá bem pouco ainda, tem que estudá mais...

Tenho vontade, gosto de vim né pra escola, vim aprendê, conversá, sabê mais né, escrevê, lê.

É, apesar que não quase vem ninguém mais, a gente vem né, tem vez que vem, um, dois, três, quatro, cinco, tem que vim.

Quando tinha mais colega era melhor, que parece fica mais com vontade, conversa com colega, com outro, uns não conversa, mais parece bom.

Ah, as coisa principal que aprende é nas conversa, o que não entende, não sabe, quando as pessoas mais velha conversa com ela ai, agente vai prestando atenção vai descobrindo né, como é qui é, como é que não, é apesar de sê só eu de homem, pode ouvir conversa, assim, pode presta atenção, pode fica sabendo como é qui é, como é que não é, então, eu gosto de vim, gosto de ouvi elas falá, gosto de conversá.

Gosto mesmo de vim né, pra mim se tivesse quatro aula no dia achava bom, pelo jeito que tô vendo capaiz que não vai te mais EJA né, como não tem mais, num tá querendo vim mais..

Obrigado, qualquer coisa tamos ai né.