

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A travessia do leitor:
Histórias de leitura e memória discursiva
nos dizeres de alunas adultas

Rafael Peruzzo Jardim

Dissertação apresentada como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr.^a Regina Maria Varini Mutti

Porto Alegre
2002

In memoriam

Para Maristela Peruzzo Jardim, cujo amor verdadeiro pelos livros abriu espaço para minha formação como leitor.

Agradecimentos

Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida, na expectativa de ser merecedor desta distinção.

À Cristine, pela companhia inspiradora que me renova.

À Jasmine, pela alegria de todos os dias.

À Fabiana Fidélis, pelo empréstimo de livros e pelo apoio constante.

À Regina Mutti, pela ardente paciência de sua orientação, que impulsionou este trabalho para muito além do que eu esperava.

À Jaqueline Moll, pela estima demonstrada antes e durante este trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa, pelos conselhos que também foram tecendo esta dissertação.

Ao PEFJAT, por permitir a realização da Oficina de Leitura.

Ao PPGEDU, assim como à FACED, por acolher esta pesquisa.

À Banca Examinadora, pelas sugestões e encaminhamentos no Projeto de Pesquisa.

À Análise de Discurso, por representar um porto seguro para esta travessia.

À Associação de Leitura do Brasil, pelo esforço obstinado de formar leitores.

Aos colegas, amigos e familiares que de algum modo envolvi, pela cumplicidade.

Resumo

Este trabalho trata da formação do leitor adulto. A partir de uma Oficina de Leitura, os alunos sistematizaram suas leituras através da escrita de um memorial. Após a oficina, realizei entrevistas com as alunas. O recorte para análise foi feito a partir dos memoriais e entrevistas de duas alunas. O referencial teórico-metodológico adotado na prática pedagógica é a Pedagogia de Projetos, em interface com a Análise de Discurso.

Com relação ao referencial teórico, realizo uma pesquisa sobre a leitura, considerando basicamente duas vozes: a voz dos escritores e a voz da academia. O conceito de letramento é utilizado para discutir a prática social da leitura. Fundamento meu trabalho numa visão discursiva de leitura, elaborada desde Michel Pêcheux. Entendo a leitura como um acontecimento, que desloca e desregula a memória discursiva.

A análise é feita com dois objetivos: evidenciar relações entre a história de vida e a história de leitura; mostrar os efeitos de sentido em suas relações com diversos pré-construídos do sujeito-leitor adulto. O intradiscorso é composto pelos memoriais e entrevistas de duas alunas. Na análise feita, o interdiscorso é constituído por formações discursivas religiosa, trabalhadora e familiar, que marcaram a posição de sujeito aluna adulta.

Em função disso, apresento uma Formação Discursiva Aluna Adulta heterogênea. Nesta, situo o sujeito adulto analisado, tendo em vista propiciar subsídios ao ensino de leitura. Defendo que as alunas não se consideram excluídas socialmente, ficando o lugar de exclusão restrito à escola e às práticas leitoras. Também observo que as condições para a ampliação das práticas de leitura, e conseqüentemente das condições de letramento desse sujeito, não estão dadas nos seus contextos sociais, cabendo à Educação de Jovens e Adultos promovê-la de modo condizente.

Palavras-chave: discurso; leitura; letramento; educação de jovens e adultos.

Abstract

In this dissertation, I study the adult reader's formation. In reading classes, the learners wrote about their readings. After classes, I interviewed two female learners. The corpus was made with the writings and interviews. The theory adopted was the French School of *Análise de Discurso*, also the *Pedagogia de Projetos*.

In my research about reading, I considered two views: the view of writers and the academic view. The concept of literacy was used to discuss the social practice of reading. I based my discursive view about reading in the studies of Michel Pêcheux. For him, lecture is a happening that changes the *memória discursiva*.

The analysis had two objectives: to approximate the life history and the history of reader of each learner; to show the effects of *sentido* in many *pré-construídos* of the learner. The intradiscorso was composed by religious, working and familiar discursive formations, that established a subject adult female position.

I present a *Formação Discursiva Aluna Adulta*. I show that female learners do not consider themselves as socially excluded. They only said they are excluded of scholar learning and reading practices. I noted the conditions of literacy are not given in their social contexts.

Credo

Não creio

No salvador de fuzil

Na balança vermelha de sangue

No peixe dado aos sem

No deus que destrói cidades

Nas orações de laboratório

Nos tambores de ódio

No monumento oficial

No fogo que consome cédulas e bolsos

Sim creio

Na procura da palavra exata

Na força de um poema falado

No braço que ampara outro braço

No deus que faz da água o vinho

No passeio de pés descalços na grama

Nos olhos que aceitam outros olhos

No amor sem moedas da criança

Na mulher que lê à luz de vela

No fogo que medeia livro e olhos

Sumário

Dedicatória, i

Agradecimentos, ii

Resumo, iii

Abstract,iv

Fotos, v

Credo, vi

Primeiras palavras

 O PEFJAT, 2

 A proposta de pesquisa, 6

Capítulo 1 - Pressupostos teóricos

Vozes sobre a leitura,20

 A voz da academia,20

 A voz dos escritores,25

Discurso, 28

 Formação discursiva,33

 Interdiscurso,34

 Heterogeneidade,35

 Memória,37

Letramento,38

 Escrita e leitura, 41

 Autor e leitor,42

 História de vida,43

 História de leitura, 44

Capítulo 2 - Procedimentos metodológicos

Produção do memorial,46

Teorizando a tipologia do memorial,49

Uma proposta de entrevista,51
Oficina de leitura e textualização,53

Capítulo 3 - Análise

Memorial de Carmelina - *E aí tive paz*,60

Efeitos de sentido,69

Formação Discursiva Feminista,70

Formação Discursiva Religiosa,73

Relações entre as Formações Discursivas, 75

Memorial de Marli - *Era meu amigo*,77

Efeitos de sentido,84

Formação Discursiva Religiosa,85

Formação Discursiva Trabalhadora,88

Relações entre as Formações Discursivas, 90

Análise das Entrevistas, 91

Entrevista de Carmelina - *Lá nem tem livro*, 92

Entrevista de Marli - *É bom porque desenvolve*,96

Relacionando as entrevistas, 99

Pelo discurso heterogêneo da Aluna Adulta, 101

Palavras finais,105

Referências Bibliográficas,112

Anexos

Anexo A - Memorial de Carmelina, 116

Anexo B - Memorial de Marli, 117

Anexo C - Entrevista com Carmelina, 122

Anexo D - Entrevista com Marli, 125

Primeiras palavras

*Aquele rio
era como um cão sem plumas.
Nada sabia da chuva azul,
da fonte cor-de-rosa,
da água do copo de água,
da água de cântaro,
dos peixes de água,
da brisa na água.*

*Sabia dos caranguejos
de lodo e ferrugem.
Sabia da lama
como de uma mucosa.
Devia saber dos polvos.
Sabia seguramente
da mulher febril que habita as ostras.*

(João Cabral de Melo Neto - "O cão sem plumas")

Como desenvolver uma pedagogia da leitura voltada para o aluno adulto? Como ressignificar a escrita na perspectiva da formação de leitores? Como a disciplina de Língua Portuguesa pode inscrever-se e inscrever seus alunos na perspectiva do discurso? Como a pedagogia de projetos pode auxiliar no planejamento das aulas? Como ressignificar o currículo escolar, incluindo nele as histórias de vida dos sujeitos/leitores envolvidos em situações concretas? Como ressignificar o currículo de Língua Portuguesa, incluindo nele as histórias de leitura? Como propiciar que o mundo da escrita faça sentido ao aluno adulto?

A confluência destas perguntas me levou à presente travessia - a travessia do leitor. Para tanto, dou visibilidade aos diferentes atravessamentos que deságuam nesse rio pantanoso. Sei que o campo do discurso nada sabe da água de cântaro (não é transparente), antes incorre na opacidade da lama. Busco, em meio ao lodo e à ferrugem, a mulher febril que habita as ostras.

O discurso é um objeto oculto, que não se revela senão parcialmente, de acordo com a interpretação feita pelo analista a partir de experiências socialmente compartilhadas. Tal

efeito de sentido configura o discurso, que só pode ser entendido a partir da análise de seus processos de produção, e não do seu produto.

O PEFJAT

A greve de 1984 revelou um expressivo contingente de analfabetos δ em torno de mil δ entre os funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa demanda concreta recebeu a solidariedade da Associação dos Servidores da UFRGS (ASSUFRGS) e, logo a seguir, dos professores da FACED. O sentimento dominante, ainda difuso, era o de que precisava ser feita alguma coisa pelos funcionários. E as aulas começaram, de início improvisadas na Casa do Estudante Universitário (CEU).

Em 1988, essa "alguma coisa" ganhou forma no Curso de Terminalidade Escolar. Inicialmente ligado ao Centro de Estudos Supletivos (CES), que realizava as provas, o programa tinha por objetivos alfabetizar e concluir as séries restantes do primeiro grau. Problemas com a estrutura, sobretudo com a falta de oferta de algumas disciplinas (entre as quais Matemática) retardaram a consolidação do Programa.

O Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT) é uma ação conjunta da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) e da Faculdade de Educação (FACED). Tem por objetivo geral a escolarização dos trabalhadores que não ingressaram ou não completaram o ensino fundamental. O PEFJAT "proporciona a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão na área de Educação de Jovens e Adultos e a concretização do compromisso social da Universidade com seus próprios funcionários (...)".(PEFJAT, 2000)

Este Programa integra o Núcleo Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (NIEPE-EJA), criado em 1999.

Neste período, o Programa tem se constituído em campo de prática pedagógica para os cursos de Licenciatura da Universidade, e em campo de pesquisa dos Cursos de Pós-Graduação. Merece destaque especial o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), que já acolheu várias dissertações de mestrado¹, e ora acolhe esta.

¹ Indico aqui as dissertações de Sita Mara Sant'Anna, Jorge Nóbrega e Evandro Alves.

O PEFJAT se divide em quatro níveis, equivalentes às oito séries do ensino fundamental. A demanda inicial era a alfabetização de funcionários. A partir de 1990, o curso passou a oferecer turmas de Pós-Alfabetização (2.^a a 4.^a séries), nível III (5.^a a 6.^a série) em 1991, e nível IV (7.^a e 8.^a séries) em 1994.

O Curso de Terminalidade Escolar é rebatizado Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT) em 1995. Nesse mesmo ano, obtém autorização do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul para emitir certificados de conclusão do Ensino Fundamental. As primeiras formaturas ocorreram em 1996.

A oferta de vagas já superava a procura dos funcionários, consolidando a experiência do PEFJAT. Por essa razão, a partir de 1997, o Programa passou a admitir alunos da comunidade, além de firmar convênio com a Prefeitura de Porto Alegre.

Também são oferecidas regularmente oficinas, semestrais e de caráter opcional, e plantões, que servem de reforço às disciplinas. Nos níveis III e IV, os alunos devem cursar duas disciplinas por nível, e cursam obrigatoriamente uma oficina de língua estrangeira.

A avaliação é participativa, elaborada através de pareceres descritivos, sendo abolido o sistema tradicional de avaliação, feito através de notas. As alternativas no parecer são: A (avanço), P (permanência) e AF (afastamento).

As disciplinas se agrupam em blocos, visando a uma maior comunicação entre si. Há três blocos: Sociedade e Cidadania, Ciência e Tecnologia, Linguagem.

O reconhecimento nacional veio em 1998, através da premiação em Brasília. A partir de 2000, a UFRGS oferece a opção de continuidade dos estudos aos alunos que já se formaram no Ensino Fundamental: o PEMJAT, Programa de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores.

Ingresso no PEFJAT em 1995, como professor-bolsista, num momento de renovação dos quadros do Programa. Eu era estudante de terceiro semestre do curso de Letras desta Universidade. A coordenadora do Programa era a professora Jaqueline Moll e a orientadora da disciplina era a professora Regina Mutti.

Passei a desenvolver meu trabalho com base na perspectiva textual, de acordo com a proposta do Programa. Minha dinâmica de aula era texto-debate-produção textual. A ênfase era dada à escrita, fazendo do texto um pretexto para a discussão das histórias de

vida. A partir de 1997, incluí na proposta metodológica o referencial teórico da pedagogia de projetos. Trabalhei assim por quatro anos, com alguns acréscimos e modificações.

Torno-me orientador do Bloco da Linguagem em 1999, já formado no curso de licenciatura. Refletindo sobre minha prática à luz da Análise de Discurso, a partir dos estudos feitos como "aluno sem vínculo" de mestrado no PPGEDU, pude perceber faltas e falhas decorrentes do trabalho com a leitura. O sentido do meu trabalho, nesse momento, passa a ser a formação do leitor. Em decorrência, o texto deixa de ser pretexto para virar contexto.

No segundo semestre de 2000, minha inscrição no PEFJAT se deu de três maneiras: orientação de estágios de Prática de Ensino em Língua Portuguesa, realizando meu Estágio Docente de Mestrado como bolsista do CNPq; discussão e elaboração do currículo do Bloco da Linguagem; coordenação da Oficina de Leitura. Por ora, destaco esse último item, pela vinculação com minha pesquisa. A Oficina, dirigida aos níveis III e IV do Ensino Fundamental, teve a duração de trinta(30) horas, dispostas em dez encontros de três horas. O projeto, desenvolvido junto ao grupo de jovens e adultos dessa oficina, foi a produção de um memorial: todas as atividades convergiam para a sua realização.

Uma vez que todo ato pedagógico é intencional, é preciso um método de leitura. Isso significa dizer que o professor tem um papel na mediação da leitura, que ela não se dá apenas pela autonomia do aluno. O professor joga o jogo da leitura através do resgate das histórias de vida pela história de leituras do aluno, como observa Orlandi (1988).

Três questões balizam meu trabalho: a formação do leitor; a necessidade de incluir no currículo as histórias de vida dos alunos (em Língua Portuguesa, através da história das leituras); o entendimento da leitura como prática interdisciplinar, sendo o objetivo primeiro da escola (não só da disciplina de Língua Portuguesa). Em síntese, é função da escola formar leitores capazes de expressar suas histórias de vida e de leitura.

A questão de fundo, recorrente em minha pesquisa, é saber que leitor queremos formar no PEFJAT. Meu objetivo é contribuir com outros estudos da área para melhor compreender por quais trilhas a leitura - e a formação do leitor - pode ser percorrida neste Programa.

A Proposta de Pesquisa

Embora haja consenso no meio acadêmico e nas leis educacionais de que o ensino de língua portuguesa envolve a leitura, a escrita e a oralidade, tal consenso não é aplicado na escola. É comum ver professores sendo cobrados apenas quanto ao ensino da gramática, vista como um saber instrumental que possibilitaria ao aluno escrever, ler e até mesmo falar melhor. Não estou criticando o professor, e sim o contexto institucional que o obriga a agir de determinada maneira em situações concretas de aprendizagem.

Se um professor de língua usa seus cinco períodos semanais em aulas de gramática, ele não está ensinando língua portuguesa, e sim uma gramática descontextualizada. Em suas origens gregas, o termo gramática (he gramatiké techné) significa a arte de ler e escrever. A gramática tinha um objetivo prático de influir na retórica, atuando no plano social.

Assim, o ensino de leitura não vem destruir a gramática, e sim salvá-la da autonomia a que ela foi condenada. Nem a gramática, nem mesmo o texto são autônomos. Ao contrário, ambos estão inscritos na ordem social.

É nesse contexto que se inscreve a questão da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha da leitura se justifica por ser ela um projeto inacabado no Brasil: 89% dos municípios brasileiros (e 85% dos gaúchos) não têm livraria, e a maior parte não possui biblioteca pública (Nunes,2000). Se é evidente que a simples instauração de livrarias e bibliotecas não resolve o problema, a sua não-instauração priva camadas inteiras da população do acesso à leitura. Via de regra, tais camadas são justamente o público-alvo da educação de jovens e adultos, constituído numa situação de exclusão escolar. É o caso da aluna Marli, que revelou durante entrevista concedida sobre a leitura (anexo D) não dispor de bibliotecas perto de sua casa.

Nesta pesquisa, a escolha da EJA se justifica por dar visibilidade a uma área relativamente nova de conhecimento (nos seus moldes atuais) que ainda não dispõe de uma quantidade satisfatória de estudos no Brasil. Em geral, a tradição escolar prioriza a aprendizagem da criança, restando ao adulto o ensino "supletivo" - um *complemento* da escolarização numa proposta de ensino que não foi pensada para ele.

Neste quadro geral, o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT) representa a proposta da UFRGS para o ensino de jovens e adultos. Inicialmente oferecido apenas para funcionários da universidade, passou a

estabelecer convênios, e em 1997 estendeu-se à comunidade. Sua escolha se justifica pela minha inscrição pessoal nele, por ser um espaço de experiência pedagógica e pelo seu discurso inovador no que diz respeito à EJA.

Em agosto de 1997, minha mãe ingressou no PEFJAT. Ela não estudava desde os 19 anos, tendo retomado os estudos aos 51. Pude conferir duas coisas: o impacto causado na família e a metodologia empregada por meus colegas.

Talvez as pessoas não saibam o alcance que a decisão de um pai, mãe ou avó de retornar aos estudos têm sobre os filhos e netos. Meus dois irmãos menores não tinham o hábito de estudo à época. Com o exemplo dado por nossa mãe, ambos progrediram de modo imediato e vertiginoso: minha irmã já não se contentava mais com um sete no boletim, pois passou a buscar o conhecimento antes da nota, enquanto meu irmão se sentiu estimulado a cursar uma universidade.

Recordo uma noite em que passei a madrugada preparando um trabalho da faculdade. No dia anterior, minha mãe me contou que estava com dificuldades em Matemática. Quando fui à cozinha, eu a encontrei estudando. Eram duas da manhã e fiquei um pouco para ajudá-la. Ela já não precisava: havia feito um esforço para entender a matéria. Ela me contou que estava muito feliz por poder ensinar aos colegas e à filha.

Interessava-me acompanhá-la na disciplina de Língua Portuguesa, da qual eu já era professor em outra turma. Causou estranheza saber o que ela estava estudando: páginas de acentuação gráfica, seguidas de muitas páginas de conjugação verbal. A estranheza vem do fato de a professora que lhe dava aula na época dizer trabalhar a gramática através de textos, além de estimular a produção textual. Nos três semestres em que minha mãe esteve no Programa, ela produziu dois textos: a história de vida, em Sociologia, e um texto a partir de uma figura, em Língua Portuguesa...

Um colega de minha mãe formou-se sem ampliar a inscrição no Discurso da Escrita(!). Ele produziu um texto na aula de reforço, cujo início será aqui transcrito para evidenciar o seu grau de letramento:

Umha comparação com homen. e a muliher. em primeiro lugar. homem precisa de mulher para saber viver. Ele nassi de uma muleher. e vevi para uma mulher. e tudo que costroi, elé de pende de sua companheira. que a de ministra a casa. O beter o seu futuro. com muito amor e carinho. esa earazão de viver para a familia..

Neste texto, o aluno não distingue a palavra fonológica da palavra ortográfica: escreve "earrazão" por "e a razão". Há três grafias para a palavra mulher: muliher, muleher e mulher. Ele parece estar formulando hipóteses sobre a grafia desta palavra, à semelhança de alunos em processo de alfabetização. Como a palavra em questão é de uso corrente, além de ser um hiperônimo, suas diferentes grafias revelam a quase ausência de prática de produção de leitura ou escrita. Há também casos de hipercorreção: "de pende" por "depende" e "a de ministra" em vez de "administra". Um professor de língua poderá objetar que, nestes casos, ele demonstraria conhecimentos de leitura. Penso que não: ele demonstra conhecimentos gramaticais, formulando as hipóteses de que "de" seria preposição e "a" seria artigo, quando fazem parte do radical da palavra. Além disso, ele não tem noção de pontuação, colocando ponto a cada pausa. Isso comprova que o ensino espontâneo de uma gramática (pretensamente) autônoma não garante por si só um grau adequado de letramento.

Quero deixar claro o meu respeito pelo texto do aluno, que pode ser melhorado através da ação pedagógica e da reescritura. Não é ele quem está sendo avaliado, nem mesmo seu texto, e sim o contexto institucional que permitiu que um aluno se formasse sem participar de um discurso escolarizado da escrita. Talvez o seu desembaraço na expressão oral tenha convencido a professora de que ele estava apto a avançar. Em resumo, ele foi privado do direito de participar do discurso letrado "culto" por decisão da professora, sem que nós do Programa tenhamos feito algo para defendê-lo. É possível que outros alunos (dela, meus, de outro professor) tenham passado por um processo semelhante. Todos devemos lamentar a exceção, para evitar que ela se torne regra. Não penso que a escola irá resolver todas as demandas sugeridas pelo conceito sociolingüístico do letramento, apenas acredito que a Escola (e os espaços de ensino já institucionalizados) deve assumir a sua parte nesta questão. Aconselho aos que se interessarem a pesquisar o grau de letramento dos alunos formados no PEFJAT a procurarem o PEMJAT, entre outras instituições.

Passei a indagar o que estava acontecendo no Programa. Concluí que ainda não tínhamos (eu incluído) desenvolvido plenamente uma metodologia voltada para o aluno adulto. Minha mãe foi ensinada em algumas disciplinas do mesmo modo que se ensinaria

um jovem de dezenove anos ou uma menina de nove. É certo que há exemplos do oposto entre seus professores; porém, em meu estudo, detenho-me na disciplina de Língua Portuguesa. A partir daí, passei a olhar para o aluno adulto em sua especificidade, e para isso tive de buscar referenciais teóricos. Além disso, verifiquei que a simples ênfase na prática de produção textual não forma nem leitores, nem produtores de texto. O aluno formado não passa a escrever porque já escreveu, nem se torna leitor por isso. Não creio em um ler para escrever, mas em um escrever para sistematizar as leituras feitas.

Só então dei-me conta de que o Programa não dispunha de uma biblioteca, e sim de uma mini-biblioteca (termo usado em folheto endereçado aos alunos) que raramente é utilizada. Alguns professores já se deram conta disso, e usam os meios de que dispõem para resolver a questão, como empréstimo dos próprios livros, visitas a outras bibliotecas da UFRGS, empréstimo de livros de outras instituições. Tais soluções são atos isolados que dependem mais de uma decisão pessoal do professor que de uma política voltada para a formação de leitores. Tal situação é representativa do ensino de adultos no Brasil, ainda vinculado à modalidade de estudos supletivos.

É dessa (auto)crítica que passei a formular oficinas de leitura. Se em 1995 já havia oferecido uma Oficina Literária, enfocando várias linguagens e de modo diretivo, passei a dedicar meus estudos à formação do leitor adulto. Realizei oficinas com professores em 1997, nas quais partilhava minha preocupação. Em 1998, realizei a Oficina de Leituras, junto com a professora Cristine Costa, que contou com a presença de quinze alunos. Em 1999, busquei orientar um trabalho nesse sentido junto aos professores, mas o resultado não foi satisfatório. Em 2000, já cursando o mestrado, realizei a Oficina de Leitura, que enfocou preferencialmente a linguagem escrita. Embora ainda predominasse o caráter diretivo, houve grande envolvimento dos alunos nas atividades orais e até no planejamento de algumas aulas.

Destaco o caráter inédito deste trabalho. Pretendo relacionar as histórias de vida do aluno adulto com a sua história de leituras, enfatizando o papel da memória discursiva nos sentidos que estão sendo construídos por esses alunos. Embora outros trabalhos enfoquem a história de vida, este é o primeiro em nosso meio que a relaciona com a história de leitura. Entendo a leitura como parte da vida (ao menos dos sujeitos leitores), e não apenas como

um instrumento pedagógico. Com efeito, há (mais) leituras sendo feitas fora da escola, e isso deve ser estimulado pelo professor.

A memória discursiva (conforme Maingueneau, 1998) pode ser tanto uma remissão dentro do texto quanto uma memória de outros discursos. Embora as duas perspectivas sejam usadas neste trabalho, destaco a segunda por seu caráter dialógico e interdiscursivo. Dessa forma, proporcionei ao aluno adulto a valorização das suas histórias de vida através das suas histórias de leitura, realizando um trabalho pedagógico dirigido a esse objetivo, tendo em vista a análise desse processo e enfocando em especial os alunos. Trata-se, assim, de uma disciplina educacional preocupada com as questões pedagógicas, em especial com o ensino da Língua Portuguesa.

Para o enfoque discursivo enfatizado nesta pesquisa, o nosso quadro teórico é a Análise de Discurso de linha francesa. Ela é uma disciplina de interpretação que busca analisar efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos. Estes se constituem no discurso, representando posições de sujeito. Ela pode ser entendida como um dispositivo de análise ou como um gesto de leitura. Os autores estudados são principalmente Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Analisarei no discurso dos alunos o que não é homogêneo: as falhas e os equívocos. Buscarei as posições de sujeito que emergem desses discursos. Parto do princípio de que um discurso nunca é homogêneo.

Este é o nosso problema de pesquisa: **que efeitos de sentido são produzidos e que posições de sujeito são manifestadas pelos alunos adultos em suas leituras, a partir da Oficina de Leitura no PEFJAT?** Pretendo relacionar as histórias de leitura, as histórias de vida e o papel da memória na formulação do discurso do leitor.

Meu trabalho tem três objetivos:

1. MOBILIZAR as perspectivas discursivas e textuais relacionadas à formação do leitor;
2. DOCUMENTAR uma prática pedagógica baseada na Pedagogia de Projetos e na Análise de Discurso, fornecendo subsídios para os professores interessados em EJA.

3. CONTRIBUIR para a discussão do papel da leitura na Educação de Jovens e Adultos, inscrevendo uma nova proposta de textualização.

Como estou falando de Educação de Adultos, recorro à contribuição de Paulo Freire. O que me interessa nele é a perspectiva dialógica e a reflexão sobre a prática de leitura. Freire fornece importante referencial, no sentido de dar a palavra ao aluno, ouvi-lo de fato, deixá-lo falar de si e do mundo.

As indagações norteadoras são:

1. Qual é a relação entre leitura e memória discursiva, na perspectiva teórica?
2. Como efetivar o trabalho pedagógico de modo a enfatizar a relação entre leitura e memória discursiva em EJA?
3. Como analisar os elementos leitura e memória discursiva nos textos e pronunciamentos dos alunos?

Os procedimentos analíticos, como observa Orlandi (1999), baseiam-se na noção de funcionamento da linguagem. O analista observa os processos de constituição de sentidos e de sujeitos, valendo-se de manutenções e de alterações de sentidos, ou seja, de sentidos parafrásticos e polissêmicos. Diante de um texto, o analista o remete imediatamente a um discurso. A primeira etapa de análise envolve as marcas lingüísticas de heterogeneidade presentes no texto/discurso. Nessa etapa, desnatura-se a relação palavra-coisa. A seguir, passa-se ao discurso para delimitar as formações discursivas presentes. Nas palavras da autora: "O que ele faz é tornar visível o fato de que ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas relacionando o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito, etc.". A respeito das bases para análise, Orlandi adverte que o analista não trata os "dados" como meras ilustrações: ele "trata de 'fatos da linguagem' com sua memória, espessura semântica, sua materialidade lingüístico-discursiva."(1999:62) Trata-se de um movimento de ir e vir do texto ao discurso e do discurso ao texto. Não é um caminho unilateral. Assim como o texto anuncia aspectos do discurso, o discurso conforma elementos do texto.

Os procedimentos pedagógicos consistem na realização de uma oficina de leitura e de entrevistas semi-estruturadas com os alunos dessa oficina. A produção escrita da

oficina é o Memorial da história de vida, atravessada pela história de leituras dos diferentes *objetos culturais*² significativos para o aluno.

Desde o início, julgo necessário esclarecer o modo como entendo certos conceitos expressos aqui. Em princípio, explico os sentidos que atribuo aos conceitos de discurso e oficina.

Discurso é o objeto teórico da AD, atravessado pelas categorias de sujeito, língua e ideologia. O conceito de discurso dispensa o de mensagem: não há transmissão de informação, e sim um processo complexo de constituição de sujeitos e de produção de sentidos. Nessa acepção, discurso é "efeito de sentido entre locutores".

Neste projeto de pesquisa, a idéia de *oficina* é tributária dos ateliês de Josette Jolibert. Para ela, os ateliês são tarefas de curta duração (dois períodos) e inéditas. Cada grupo recria para os outros textos que não conhecem. Preservei a idéia dos ateliês nas atividades-elo, que começavam e encerravam em cada encontro. Apresentei para os alunos textos, técnicas e atividades inéditas para eles. Oficina, por sua vez, é a reunião destas atividades-elo dentro do mesmo projeto; também é o nome dado no PEFJAT para disciplinas opcionais de duração semestral. Realizamos ali uma Oficina de Leitura, composta por dez encontros, sendo que cada encontro tinha uma atividade-elo específica, nos moldes do ateliê.

A construção do recorte teórico está ligada aos procedimentos analíticos e metodológicos. Ela é feita a partir de marcas lingüísticas encontradas nas entrevistas e nos memoriais produzidos pelos alunos. Com isso, o *corpus* é já parte da análise.

Mais algumas explicações sobre o modo como organizei a presente dissertação tornam-se necessárias. Para tanto, exponho a organização escolhida para este texto. Divido esta dissertação em três capítulos: Pressupostos teóricos, Procedimentos metodológicos e Procedimentos analíticos.

No capítulo 1, em Vozes sobre a leitura, não me limito à teoria que defendo. Destaco a voz da academia, ligada à perspectiva do ensino, e a voz dos escritores, ligada à perspectiva do ato de ler. Faço um mosaico de vozes expressivas na discussão dessa área,

² A concepção de objeto cultural está ligada ao que Davallon (1999) define como "o conjunto de objetos concretos que resultam de uma produção formal e são destinados a produzir um efeito simbólico." Assim, são objetos culturais os filmes, livros, desenhos, esculturas etc. A aplicação pedagógica deste conceito refere-se à produção de um memorial, de acordo com a Pedagogia de Projetos.

nas mais diferentes perspectivas: o interacionismo, a interdisciplinaridade, a formação de leitores e a repercussão do tema em periódicos. A seguir, recupero os elementos da Análise de Discurso que utilizo mais diretamente, tais como discurso, formação discursiva, interdiscurso, memória e heterogeneidade. Por fim, relaciono os elementos ligados à prática do letramento.

Devido à proposta deste trabalho envolver leitura e textualização, analiso as relações entre escrita e leitura e entre autor e leitor. Considero a leitura uma forma de produção de sentidos e o leitor como uma função enunciativo-discursiva correspondente à de autor, conforme Orlandi (1988).

Analiso a confluência dos conceitos do item anterior na produção do memorial. A seguir, em Teorizando a tipologia do memorial, inscrevo o memorial como uma narrativa não-homogênea ligada à tipologia textual do depoimento. A partir da definição de Jean-Michel Adam para seqüência textual, investigo as seqüencialidades e as microsseqüencialidades presentes no memorial.

Devo ressaltar que a solicitação aos alunos para que produzam memoriais já é um tanto familiar no PEFJAT, surgindo como um modo de valorizar a experiência de vida do aluno adulto. Porém, o seu emprego pedagógico não fora ainda explicitado antes deste estudo, nem fora feita a relação entre o memorial e as leituras dos alunos.

Em Uma proposta de entrevista, defendo que os temas da interlocução são localmente constituídos pelos interlocutores, sem pré-definidos rígidos. Além disso, faço a crítica dos manuais de entrevista, que tentam controlar as perguntas e as respostas. Também faço referência ao conceito de entrevista-diálogo, muito pertinente para este estudo.

No capítulo 2, descrevo os procedimentos metodológicos adotados. Destaco a produção do memorial, bem como sua tipologia. Explicito meus conceitos de história de vida (vista como narrativa) e história de leitura (vista como relação de texto e leitor com o contexto histórico). A partir de Mondada (1997), apresento uma proposta de entrevista. Faço ainda um relato da Oficina de Leitura.

No capítulo 3, realizo os procedimentos analíticos. Nele constam a análise dos memoriais e das entrevistas realizadas. Ao analisar, busco evidenciar efeitos de sentido diversos, condizentes a diferentes formações discursivas (FDs), como a FD Religiosa, a FD Feminista e a FD do Trabalho. Tais FDs se atravessam na FD Pedagógica, sendo estudadas

em função desta e revelando os processos interdiscursivos das alunas em questão, na complexidade de formações discursivas manifestadas que se entremeiam.

A análise parte das marcas lingüísticas presentes no intradiscurso que é o memorial - por exemplo, a alternância de primeira e terceira pessoas e o uso incomum de verbos - para chegar ao contexto histórico-social que condiciona a produção desse texto, contexto esse marcado por diversas formações discursivas.

Passo agora a abordar a contribuição teórico-analítica da Análise de Discurso e a contribuição teórico-metodológica da Pedagogia de Projetos.

Presente desde o Projeto de dissertação de mestrado, a Análise de Discurso (AD) é constitutiva deste estudo, sustentando conceitos-chave: leitura, memória, efeito-leitor. Por isso, ela é a base na qual a concepção deste trabalho se constitui. Para a análise, de acordo com o referencial discursivo, pretendo focar a relação entre os conceitos de intradiscurso e interdiscurso, usuais em AD.

O intradiscurso é o "tempo curto" de um enunciado, oposto (mas não separado) ao interdiscurso, "tempo longo" de uma memória, conforme Trevisan. Ao mesmo tempo que a ele se opõe, o intradiscurso fornece a materialidade lingüística para que o interdiscurso possa emergir. Como vemos, um está irredutivelmente ligado ao outro.

Para a análise, são tomados como intradiscurso os memoriais e entrevistas das alunas Carmelina e Marli. Foram identificadas certas seqüências discursivas, com vistas a caracterizar uma Formação Discursiva Aluna Adulta Leitora, aqui investigada. Procurei nos seus dizeres (e nas margens desses dizeres) pistas para entender a relação entre o que é dito e sua exterioridade, como assinala Orlandi (1999).

Assim, os memoriais estão segmentados em Formulações (F), de acordo com os procedimentos analíticos da Análise de Discurso. Elas são extraídas da continuidade dos textos, podendo ser de tamanho igual ou superior à frase - na gramática tradicional, são chamadas de períodos. As formulações funcionam como unidades discursivas de análise.

Outro referencial importante para o presente estudo foi a Pedagogia de Projetos. Ela foi assim definida por Mutti (1997:48) para a orientação da Prática de Ensino em Português, a partir de leituras de Jolibert (1994) e Kaufman e Rodríguez (1995):

Segundo essas autoras, os alunos participam de projetos que consistem em atividades de linguagem que extrapolam a sala de

aula. Produzem jornais-murais, apresentações ao vivo ou filmadas, coletâneas de textos que são divulgadas no âmbito mais amplo da escola. Vivenciam as diferentes etapas de produção de tipos variados de textos, de acordo com condições reais de circulação dos mesmos, para um número maior de interlocutores. O professor não é o único avaliador do trabalho do aluno, alterando-se o fato de produzir apenas para receber uma nota. Integram-se os aspectos pragmáticos, textuais e gramaticais, em função da atividade de linguagem. Há necessidade de leituras, análises, reescritura de textos produzidos, exercícios de reforço, sempre em função do projeto visado, que resulta em produção coletiva estimulante, viva e marcada pela criatividade.

Dessa forma, os encontros da Oficina contaram em seu planejamento com o referencial teórico-metodológico da pedagogia de projetos. As conseqüências para a leitura são enfatizadas por Jolibert(1994:12), que apresenta dessa maneira sua hipótese de trabalho:

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado, todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos.

Ao incluir os adultos, ela estaria pensando em professores. De todo modo, sua hipótese de trabalho é partilhada por mim no que se refere ao ensino de leitura para adultos. A autora ainda acentua o papel da vida cooperativa na construção de projetos escolares (1994:20):

A vida cooperativa da sala de aula, e da escola, e a prioridade conferida à prática de elaboração e condução de projetos explicitamente definidos juntos permitem, de uma maneira exemplar, que a criança viva seus processos autônomos de aprendizado e se insira num grupo e num meio considerados como estrutura que estimula, que exige, que valoriza, que provoca contradições e conflitos e que cria responsabilidades. (...)

É permitir a crianças que construam o sentido de sua atividade de aluno. É aceitar que um grupo viva com as suas alegrias, entusiasmos, conflitos, choques, com sua experiência própria e todos os lentos caminhos que levam às realizações complexas. Vida cooperativa de aula e projetos... Projetos referentes à vida cotidiana, projetos-empresendimentos, projetos de aprendizado, cooperativamente

definidos, cooperativamente construídos, cooperativamente avaliados...

Quanto ao ato de ler na escola, ela situa dois eixos de atuação: ler os textos em situação real e aprender a ler. No primeiro caso, atende-se a um projeto imediato, com a finalidade de descobrir as necessidades de aprendizagem. No segundo caso, busca-se a compreensão de um texto em suas realidades complexas, com o objetivo de questioná-lo. Busca-se também uma aprendizagem das competências, com a intenção de realizar atividades de exercício. Desse modo, o ato de ler está ligado a um agir do aluno e a uma aprendizagem mediada pelo professor. Este se envolve com o aprender a ensinar melhor.

Capítulo 1 - Pressupostos teóricos

Vozes sobre a leitura

A voz da academia

No meio acadêmico, a leitura é tratada como um tema interdisciplinar, sendo de interesse de várias disciplinas. Norma Ferreira (2001) relaciona 189 dissertações de mestrado e teses de doutorado cujo tema é a leitura. O assunto interessa às áreas de Educação, Psicologia, Biblioteconomia, Letras/Linguística e Comunicação, em todo o Brasil, no período compreendido entre 1980 e 1995. Também são variadas as abordagens realizadas: Literatura, Formação do leitor, Língua Portuguesa, Tipos de leitura, Ato de ler, Seleção crítica de livros para leitura, História da leitura, Ensino da leitura, Leitor. Embora vários temas me interessem - em especial Língua Portuguesa, Literatura e História da Leitura - situo meu trabalho na perspectiva da formação do leitor. Este é o 12º trabalho nessa perspectiva (de acordo com o levantamento feito por Ferreira), o que configura certa raridade na proposta apresentada. Como diz a autora:

Já os anos 90 oferecem 11 trabalhos que focam imagens e representações construídas socialmente pelos leitores acerca da leitura, em sua relação com os livros e com outros leitores. A reconstituição das histórias de Leitura pelas representações e imagens construídas pelos leitores é direcionada por uma investigação apoiada em depoimentos, relatos, histórias de vida e de leitura, diferentemente do que ocorreu na década de 80, em que a pesquisa estava ancorada em questionários e testes.

Maria Betencourt (2000) considera que a escola pública tem sido um aparelho ideológico do estado burguês, ainda que tenha nascido sob o signo da igualdade. Para ela, a escola "determina, ainda um conceito de texto limitado à língua escrita, afastando as outras manifestações culturais que possuem qualidade de texto". Esse afastamento reproduz no contexto escolar a relação social de domínio dos alfabetizados sobre os analfabetos. Semelhante afirmação pode ser lida também em Orlandi (1988).

Beth Nunes (2000) informa que apenas 300 dos 497 municípios gaúchos têm biblioteca pública. Além disso, "85% dos municípios gaúchos não têm sequer uma livraria.(...) Na média, o país possui uma livraria para cada 137 mil pessoas, quando a recomendação da Unesco é de uma para dez mil." Junto a Nóia Kern, ela avalia que "a leitura é prazerosa para as crianças quando é lúdica", deixando de sê-lo na quinta série, quando passa a ser obrigatória.

Tânia Rösing (2000) sustenta que o desenvolvimento da cidadania pressupõe a formação de leitores. O problema, para ela, está na falta de acesso ao livro (pois as bibliotecas estão longe do povo) e na falta de investimento público (pois não há financiamento para livros). Embora o Brasil seja o segundo mercado editorial das Américas, o poder público não tem política para o setor, fato que restringe o número de leitores. Segundo a autora, atualmente é mais fácil financiar um carro que financiar uma biblioteca. Rösing também afirma que "cada segmento profissional (...) passa a revelar maior consistência à medida que são conduzidos por leitores críticos e não apenas por leitores de resumos, de textos sensacionalistas, ou de fragmentos disponibilizados pela Internet". Ela destaca uma bem-sucedida experiência francesa, em que pais e mães iam à escola dos filhos para ler em voz alta.

Kleiman e Moraes (1999) defendem a leitura como atividade-elo em projetos interdisciplinares porque, em última instância, todo professor seria professor de leitura. Para as autoras, não é suficiente declarar o objetivo de formar leitores, uma vez que o professor teria que mostrar que vale a pena ensinar, aprender e praticar a leitura.

Paulo Freire (1998) entende que a leitura deve ser vista sob o ângulo político em uma sociedade que exclui dois terços da população. Ele entende a leitura como percepção crítica da realidade e como ação contra-hegemônica:

Essa "leitura" mais crítica da "leitura" anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indigência. É nesse sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Para Dalla Zen (1997), a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, e nesse encontro a história de ambos se modifica. A autora procura "um outro tipo de aluno-leitor", que seja capaz de fazer relações e de se envolver com interesse em questões mais abertas. Ao destacar a importância da oralidade na Grécia antiga, ela recorda que o livro surgiu apenas no século XV, gerando a modalidade do leitor silencioso. Aproveitei essa informação para valorizar a expressão oral na Oficina, representada nas leituras dramáticas e referida na entrevista de Carmelina.

Josette Jolibert (1994:15) define assim a leitura, a partir da Pedagogia de Projetos: "Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito(...) Ler é questionar algo escrito *como tal* a partir de uma *expectativa real* (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida". Ela complementa afirmando que alguém se torna leitor lendo de verdade ("para valer"), e não aprendendo primeiro a ler. Nas palavras da autora: "É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre 'aprender a ler' e 'ler'." Destaco que a autora entende a leitura como uma prática social, um fazer ligado tanto às necessidades do sujeito quanto à sua vida social.

Geraldi (1995:167) destaca o aspecto de interlocução dialógica entre autor e leitor. Para ele, a inexistência de interlocução gera reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. Ele entende o texto como o lugar onde o encontro entre autor e leitor acontece .

O autor (1995:166) também considera a leitura uma produção:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas do fio do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois *as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história*. Não são mãos amarradas - *se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos*; não são mãos livres que produzem seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história - *se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê*, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. *São mãos carregadas de fios*, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (Grifos meus).

Para Geraldi, a leitura está a serviço da produção textual. Na sua opinião, a produção de textos orais e escritos é simultaneamente ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem da língua.

Marisa Lajolo (1998:52) defende o texto como ponto de encontro entre escritor e leitor:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura.

Para Carime Elias (1998:77), a leitura é um processo complexo de interpretação. Por isso, "não há um reconhecimento, no sentido de uma identificação absoluta, entre os sentidos produzidos pelo sujeito/leitor e texto/autor", ou seja, "não há o tempo inteiro uma captura efetiva do primeiro pelo segundo". Ela ressalva que os lugares de sujeito/leitor e texto/autor não devem ser totalmente estranhos, pois isso impossibilitaria a instauração de sentidos.

Orlandi (1988:104) afirma que o efeito-leitor é relativo à posição do sujeito: "é em relação a 'seu' lugar que se define 'sua' leitura". É do leitor inscrito no social (não do locutor nem do destinatário) que se cobra um modo de leitura. Com isso, a autora abre espaço para a relação entre história de leitura e história de vida, abordada neste trabalho. A esse respeito, a autora acrescenta que "é preciso criar condições para que as classes populares elaborem sua história de leituras que a classe dominante desconhece, ou melhor, não reconhece."

José Horta Nunes (1998), ao analisar a formação do discurso do leitor pela escola, afirma que o leitor é visto ora como posição vazia (sem história), ora como agente de leitura (apagando as condições de produção), ora como estrategista (sem poder expor sua leitura). Quanto à memória de leitura, Nunes (1998:45) afirma que "ao se posicionar, o leitor se insere em uma memória de leitura específica e, portanto, ele não cria sua posição a partir do nada, ele é capturado, ele resiste, ele desloca."

Nunes (1994) também afirma que a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. Assim, a prática de leitura envolve tanto o sujeito da leitura quanto as condições sócio-históricas em que ele se insere. Acrescento a esse respeito que, enquanto

no cognitivismo a relação acontece entre sujeitos, na AD a relação se dá entre o sujeito e as condições de produção. Sobre as condições de produção, Nunes afirma que:

Na leitura de uma seqüência, consideram-se as condições de sua produção. Assim, os elementos da seqüência (e também os não-ditos) são relacionados não com a intenção de um sujeito, ou com um sujeito universal, mas com a colocação, com o posicionamento dos protagonistas na sociedade, ou seja, com um certo estado das condições de produção do discurso.

A intencionalidade é minimizada porque há sentidos que escapam ao autor, embora presentes no texto. Outras observações relevantes de Nunes dizem respeito à recusa da relação direta língua-mundo e à distinção feita por Pêcheux entre a situação concreta e a situação vivida pelo sujeito.

A voz dos escritores

É evidente que os escritores brasileiros têm algo a dizer sobre leitura. Analisarei os depoimentos de Ziraldo Alves Pinto e Bartolomeu Queirós, em palestras ministradas em Passo Fundo e Campinas, em eventos realizados respectivamente em 1995 e 2001.

Na 6ª Jornada de Literatura de Passo Fundo, Ziraldo pediu para os professores que não trabalhassem com ficha de leitura, nem com interpretação de texto. Ele justificou de modo singelo que estes procedimentos atrapalham a leitura em vez de estimulá-la. Em outro momento, ele exaltou a importância do estudo para o desenvolvimento do futuro aluno, "para ser alguém na vida", acrescentando em seguida que ler é mais importante que estudar. Ele destacou a importância da leitura no presente do aluno. Faço a ressalva de que, em meu trabalho, a dicotomia entre estudo e leitura não existe, pois entendo que a função da escola é formar leitores.

No 13º Congresso de Leitura (COLE), realizado em Campinas, Bartolomeu Queirós fez a crítica ao modo como a leitura é ensinada na escola. Para ele, a escola é o lugar da escuta - um espaço intermediário, e não um espaço-fim. Sua função é realizar o desejo do aluno, e não certificar. Quando a escola é um espaço-fim, a literatura é vista como um instrumento pedagógico. Segundo ele, a escola que está aí é servil: está a serviço

de uma ideologia do futuro, enquanto que o compromisso dele é com o agora. Educar é qualificar o outro, e educação é o que nomeia e identifica. Ele entende a escola como o espaço do rompimento, embora atualmente limite-se a preparar os alunos a frequentar shopping center, já que quem cria consome menos. A escola deve ser o espaço onde o aluno possa reinventar a vida.

A escola serve-se da literatura para a contenção. A literatura é vista por ele como o lugar da democracia, não convivendo com o fechamento. Ela detesta as palavras que encaminham a conclusões (contudo, mas, entretanto) que a escola adora. É feita da falta, pois o autor não escreve para crianças, mas pela criança que ele foi. O grande leitor é o sujeito capaz de conviver com as diferenças. Enquanto o texto literário é feito por pessoas que não sabem, e por isso pede ajuda ao outro de modo leve, o texto pedagógico é feito por pessoas que sabem, e por isso põe o outro a repetir de modo afirmativo.

A palestra de Queirós me causou um forte impacto, pois eu acreditava em um "ler para". Mesmo que sua palestra contenha pontos polêmicos, ela dá o que pensar, e por isso cumpriu com seu objetivo. O autor pode fazer uma crítica tão contundente pelo fato de não ter compromisso com o discurso pedagógico, e sim com o discurso literário. Desse ponto de vista, é inegável que o ensino de literatura na escola é inadequado ao aluno que pretende formar.

Destaco ainda a idéia de abertura ao outro na escola e na leitura, e o conceito de leitor. A esse respeito, penso que a escola ignora (ou finge ignorar) que o tempo de leitura de cada aluno é diferenciado. Exemplifico com a experiência pessoal de um colega professor de Língua Portuguesa, que pediu para não ser identificado. O professor de seu filho cobrou a leitura obrigatória de O alienista de Machado de Assis, na oitava série. O resultado foi desastroso, pois os alunos se recusavam a ler, afirmando que o único louco seria o autor, e revelavam certo ódio pela leitura, facilmente passível de generalização. Este professor corria o risco de formar não-leitores. Quando ele me relatou o fato, eu lhe disse que, salvo exceções, os alunos da oitava série não têm uma história de leituras que lhes permita identificar o humor, a ironia e a crítica social presentes no texto de Machado, mas os alunos poderiam gostar de uma atualização da obra, o livro O mistério da casa verde, de Moacyr Scliar. O professor acolheu meu conselho e confirmou a tese: Scliar ambienta sua

obra na Itaguaí de hoje, e os personagens são adolescentes, o que facilita a identificação e ainda desperta o interesse pela obra anterior, à qual remete.

Também faço o registro da proposta de escrita criativa, defendida por Luís Antônio de Assis Brasil no SENALE (Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino), realizado em Pelotas em 2001.

A relação entre o discurso acadêmico e o discurso literário merece novos estudos, que poderão ser feitos em trabalhos futuros. Possivelmente o discurso literário tem a contribuir em alguns aspectos com o discurso pedagógico, apesar das atribuições diferenciadas. Do confronto desses discursos, poderia formar-se um professor diferenciado.

O que procuro verificar é que sentidos são produzidos pelos sujeitos-leitores em questão dentro de um contexto específico - o de alunos do PEFJAT. Nessa perspectiva, é fundamental valorizar as experiências de vida dos educandos. O papel do professor seria incentivar os alunos a falarem de si, oferecendo as condições pedagógicas necessárias para que os alunos-leitores se autorizem a isso. O papel do analista seria pesquisar a relação entre os ditos (e não ditos) do sujeito e as condições de produção do discurso, desnaturalizando a relação palavra-coisa.

Desloca-se o ponto de indagação da função para o funcionamento das marcas lingüísticas no texto e no discurso. O fato de o sujeito escolher uma palavra (ou frase) e não outra não é aleatório, antes constitui o discurso por meio de presenças, ausências, lacunas, silêncios e hesitações.

Discurso

No artigo O chapéu de Clementis, Courtine (1999) cita a personagem Clementis da obra **O livro do riso e do esquecimento**, de Milan Kundera. Clementis teria sido prescrito da fotografia (e da história) oficial, dele ficando apenas o chapéu. Embora sua argumentação limite-se ao plano do discurso político, noto uma extraordinária simbologia neste chapéu. Assim como Clementis, o discurso é um objeto oculto. Dele só restam vestígios, elementos, pistas que não são em si o discurso, nem remontam a ele. Ou seja, não podemos reconstituir um discurso à maneira de um arqueólogo ou de um botânico, pois

não lidamos com um elemento pronto-à-mão da natureza, mas com um objeto oculto. Dele só temos o chapéu.

Destaco ainda na obra de Kundera as sucessivas trocas de nome de rua, que fizeram a personagem mudar várias vezes de endereço, ainda que sempre residisse no mesmo lugar. De acordo com as contingências políticas, o grupo no poder sentia-se no direito de apagar a história anterior, banindo antigos heróis e entronizando outros. Tal é a relação entre linguagem e poder: o poder político é o poder de nomear. Esta prática é incomum no Brasil, mas freqüente na Rússia. A cidade de São Petesburgo passou a chamar-se Leningrado com a Revolução Russa e, após 1989, voltou a chamar-se São Petesburgo. Ocorreu o mesmo com Stalingrado.

A primeira contribuição de Courtine para o meu trabalho está na relação entre discurso e língua. O autor distingue um de outro ao dizer que o discurso tem uma ordem própria, distinta da materialidade da língua, mas que se realiza nela, na ordem do enunciável. Trata-se de uma posição baseada em Pêcheux.

Outro ponto bem resolvido é a relação do analista de discurso com a lingüística. Ele anuncia dialeticamente que é necessário ser lingüista e deixar de sê-lo ao mesmo tempo. De fato, o analista precisa ir e vir do texto. Se não pode ignorá-lo, também não pode fixar-se somente nele. No dizer de Courtine, há sempre já um discurso, ou seja, o enunciável é exterior ao sujeito enunciadador. Aqui ele reforça a concepção de sujeito descentrado, que não é o dono de seu dizer. Na verdade, o sujeito se inscreve na língua, não a adquire, porque ela já está aí, isto é, preexiste e subsiste ao sujeito.

Courtine apresenta dois níveis de descrição: o nível da enunciação (o eu-aqui-agora do discurso), correspondente ao intradiscurso, e o nível do enunciado, sob domínio da memória, correspondente ao interdiscurso. Essa divisão é relevante porque diferencia o trabalho do analista do discurso do trabalho do lingüista. A Lingüística Textual e a Pragmática analisam o enunciado de modo estrito, não conferindo historicidade à língua. Mesmo a Pragmática, que assume um contexto, refere-se ao contexto imediato do enunciado. Tal concepção em nenhum caso se assemelha ao interdiscurso. Enquanto a Lingüística está sempre ligada ao domínio do texto, a Análise do Discurso entra e sai do texto em busca dos sentidos que nele transitam. É deste modo que entendo a afirmação do autor.

Antes de precisar o que entendo por discurso, é conveniente delimitar a sua fronteira. Começo dizendo que o processo discursivo não tem início nem essência. Fundamento minhas afirmações nas obras de Michel Pêcheux.

O discurso se inscreve na cultura e nos saberes construídos anteriormente. Conformo Pêcheux (1997:77)

"(...) o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado. (In Gadet e Hak)

Para Pêcheux, não há uma essência do discurso. O sentido de uma palavra ou expressão não existe em si mesmo. Desse modo, não há um sentido fixo, literal, que seja anterior ao sujeito, já que a palavra muda de sentido conforme a FD em que opera. Ofereço dois exemplos: a circulação da palavra *qualidade* em diferentes contextos e as diferentes leituras da mesma proposição em um conto de Jorge Luis Borges.

Nas muitas greves do magistério estadual gaúcho a partir de 1979, destacava-se uma palavra de ordem: "por um ensino público de qualidade". Entende-se qualidade como imperativo de um ensino que prepare ao mesmo tempo o aluno para a vida e para o mercado de trabalho, ou seja, um ensino "bom", "qualificado". Já nos anos 90, consolida-se o termo Qualidade Total, usado especialmente pelas empresas privadas, com o sentido de eficiência máxima em todos os setores. Aqui a palavra qualidade refere-se à competitividade das empresas. Ocorre desse modo um deslizamento de sentidos, pois o termo desloca-se de um discurso cooperativo, instigando a preparação qualificada do aluno no espaço da escola pública, para um discurso competitivo, instigando o atendimento qualificado do cliente no espaço da empresa privada. Permanece em ambas as FDs o sentido de buscar aceitação do aluno/cliente.

No conto Pierre Menard, autor do Quixote, Jorge Luis Borges mostra como é possível manipular o contexto e a interpretação. A partir de uma reescritura termo a termo do romance Dom Quixote, de Cervantes, feita por um hipotético escritor do século XX, ele

compara as duas obras (a de Menard e a de Cervantes), concluindo ser a de Menard melhor. O texto, igual em ambas, diz que ...

... a verdade, cuja mãe é a história,
 êmula do tempo, depósito das ações,
 testemunha do passado, exemplo e aviso do
 presente, advertência do porvenir.

No Quixote de Cervantes, o autor critica a enumeração ingênua das virtudes da história. Já no Quixote de Menard, ele destaca a "assombrosa" descoberta da história como mãe da verdade. Ainda que se trate da mesma proposição, explica Borges a diferença pelo contexto histórico. A ironia é evidente: através do "contexto", pode-se manipular como quiser um texto, fato que denuncia a suposta neutralidade do crítico.

Entendo o discurso como o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento. O discurso é o lugar onde se manifesta o sentido.

A Análise de Discurso se diferencia da Teoria da Informação por não acreditar na transmissão de mensagens, como se a linguagem fosse transparente. Enquanto a Teoria da Informação trabalha com o conceito de mensagem como transmissão de informação de A para B, a Análise de Discurso trabalha com o conceito de discurso como efeito de sentido entre A e B. Chego afinal a uma definição satisfatória de discurso. Ele não é a mensagem transmitida de modo transparente, e sim o efeito de sentido entre interlocutores, marcado pela opacidade.

Pêcheux considera fundamental para os estudos lingüísticos a passagem da função ao funcionamento da linguagem. Ele retoma a definição de Saussure (1997:62):

A partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento (retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da lingüística, diremos que não se deve procurar o que cada parte significa, mas quais são as regras que tornam possível qualquer parte, quer se realize ou não. (In Gadet e Hak)

A seguir, ele especifica sua concepção de funcionamento, que diferencia-se da de Saussure por reconhecer elementos extralingüísticos, como as condições de produção do discurso (1997:78):

Os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos "condições de produção" do discurso. (Idem)

Outra concepção importante é a de efeito metafórico. Vinculado aos estudos estruturalistas, tal conceito altera o sentido de substituição contextual, ao defender o deslizamento de sentidos entre duas seqüências:

Chamaremos de efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que este "deslizamento de sentidos" entre x e y é constitutivo do "sentido" designado por x e y. (1997:96)

Isso significa dizer que não se passa necessariamente de uma seqüência discursiva a outra apenas por uma substituição, mas que as duas seqüências estão, em geral, ligadas uma a outra por uma série de efeitos metafóricos. (1997:99)

A relação do analista de discurso com a linguagem é diferente. A esse respeito, Maria Cristina Ferreira (2000:37) manifesta a seguinte posição:

A AD, portanto, como ponto de vista diferente sobre a linguagem, recorta seu objeto teórico distinguindo-se da lingüística imanente e de seu objeto precípua (a língua em si e por si mesma). Para o analista de discurso a língua não é objeto, mas pressuposto para analisar a materialidade do discurso. E, por aí, redefine-se a noção de língua, descentrando-a e remetendo-a a outra ordem: a ordem do discurso

Formação Discursiva

O conceito de Formação Discursiva (FD) foi criado por Foucault, tendo em vista os estudos sociais, e retomado por Pêcheux, em um novo quadro teórico. Para Foucault, se estará diante de uma formação discursiva sempre que se puder definir uma regularidade entre um certo número de enunciados. Assim, uma FD é definida a partir de seu interdiscurso (entendido como o conjunto de FDs), havendo relações de conflito ou de aliança entre formações discursivas distintas.

A noção de FD foi utilizada por Pêcheux para definir "o que pode e deve ser dito", a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada. Temos assim que Pêcheux tomou este conceito de Foucault e o juntou com o conceito de Formação Ideológica (FI). Ele relacionou os conceitos de FD e FI para teorizar sobre o discurso. Courtine ampliou tais conceitos ao mostrar que FD e FI não se apresentam unívocas em sua vinculação. Desse modo, ele situa a heterogeneidade no interior da FD.

Neste momento, apresento o modo como Courtine e Pêcheux definem este conceito, para em seguida explicar a sua utilidade neste trabalho.

Para Courtine (citado por Ferreira), a FD é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer, e também o que não pode e não deve ser dito. Desse modo, a FD funciona como ponto de articulação entre a língua e o discurso, ou seja, revela o modo de inscrição do sujeito no plano social.

Para Pêcheux, toda formação discursiva implica a representação de posições políticas e ideológicas, que se organizam em relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. É por isso que uma ou várias FDs interligadas condicionam o que pode e deve ser dito a partir de um contexto. Destaco a procura de regularidades nos enunciados e também a procura de uma matriz de sentidos.

Ao desenvolver a teoria do discurso, Pêcheux faz questionamentos que incluem ressignificações, e até mesmo o abandono do termo FD. Na obra *Discurso: estrutura ou acontecimento*, refere-se "a redes de sentidos". No entanto, optei por acolher o conceito de FD nesta pesquisa, baseando-me em Courtine, por achar que o mesmo vem ao encontro da perspectiva de análise.

Em razão do caráter pedagógico deste trabalho, utilizo o termo para falar de uma FD Aluna Adulta, pois Carmelina e Marli falam principalmente do lugar de alunas. No entanto, os relatos presentes nos memoriais e entrevistas aludem a outras formações discursivas que se somam à FD Pedagógica, que se mostra heterogênea. Dessa forma, conseguimos evidenciar nessa FD Aluna Adulta efeitos de sentido que configuram uma FD Trabalhadora, uma FD Religiosa e uma FD Familiar. Estas formações discursivas são interdependentes e se atravessam com frequência, alternando-se no fio do discurso e revelando-se na linguagem. Reconheço a presença destas FDs nas histórias de vida, e procuro analisar como elas constituem de um modo singular a FD Pedagógica em questão.

Interdiscurso

Já defini o interdiscurso como o conjunto complexo de formações discursivas e como o tempo longo de uma memória. Acrescento que ele está bastante ligado ao conceito de memória discursiva nas definições propostas pelos autores estudados.

Para Courtine (1999:22), o interdiscurso é visto como preenchimento ou deslocamento:

A análise do processo de assujeitamento conduz, assim, a considerar dois modos ligados de determinação do ato de enunciação pela exterioridade do enunciável, ou interdiscurso: o interdiscurso como preenchimento, produtor de um efeito de consistência no interior do formulável e o interdiscurso como oco, vazio, deslocamento, cuja intervenção ocasiona um efeito de inconsistência (ruptura, descontinuidade, divisão) na cadeia do reformulável.

Pêcheux (1975:)define interdiscurso como "um todo complexo com dominante" das FDs. Se ele submete a FD, por sua vez está submetido às formações ideológicas. O interdiscurso determina materialmente tanto o efeito de encadeamento do pré-construído quanto o efeito de articulação. É ainda, segundo o mesmo autor (1997:43), "saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que no entanto existe produzindo efeitos"

O interdiscurso não é dito senão veladamente pela formação discursiva:

"Toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao "todo complexo com dominante" das formações

discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas definido mais acima.

Vamos desenvolver: propomos chamar interdiscurso a esse 'todo complexo com dominante' das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas" (p.162).

Neste trabalho, destaco o interdiscurso como o tempo longo de uma memória e como o saber que produz efeitos sem ser transmitido. Ele remete ao que circula como fato social, como um saber naturalizado, acessível ao sujeito pela memória. Ele é refletido no intradiscurso, que é a materialidade da língua presente nos enunciados.

Heterogeneidade

Fundamento-me em Coracini (2001) para expor as diferentes concepções de heterogeneidade dentro dos estudos da linguagem. O itinerário teórico de Coracini inicia na Lingüística e Pedagogia, passa por Bakhtin e termina com Authier-Revuz.

Segundo a autora, nos estudos de Lingüística Aplicada e de Pedagogia (assim como na própria sala de aula), a heterogeneidade é vista como diversidade indesejável que complicaria a vida do professor, devendo ser eliminada em nome de uma suposta igualdade de direitos.

Bakhtin revela o caráter polifônico (toda palavra é habitada por outras vozes) e dialógico (toda palavra se dirige a um outro) da linguagem. Apoiado no caráter dialógico, Benveniste postula a presença do outro no sujeito enunciador. Por sua vez apoiado no caráter polifônico, Ducrot estuda a presença de outra voz na constituição semântica de certos vocábulos. Para Coracini (2001:139), *em ambos os casos, rompe-se com a unidade de um dizer monológico, coincidente consigo mesmo (...) embora tanto em Ducrot quanto em Benveniste se pressuponha um certo controle de vozes presentes em todo o dizer".*

Coracini critica nestes estudos o fato de que a heterogeneidade é vista como exterior ao sujeito. Ela opta pela teoria de Authier-Revuz, que entende a heterogeneidade como constitutiva do sujeito e do dizer (2001:139):

Essa heterogeneidade que constitui o sujeito e se revela pela linguagem, ou melhor, pelo discurso (também constituído pelo atravessamento de outros discursos), se vê camuflada, na superfície

do texto que se apresenta como uno, monológico, intencional e, sobretudo, portador de significados autorizados por um autor consciente que escolhe bem suas palavras para melhor controlar o sentido que deseja imprimir ao texto. Tal camuflagem parece se explicar pelo desejo de unicidade, de homogeneidade, de controle que caracteriza a cultura ocidental em particular.

Authier-Revuz (1982:16) defende a presença diluída do outro em todas as partes do discurso. Analisando por meio de oposições o novo paradigma proposto por Bakhtin, ela afirma que

O que se diz de maneira insistente através dessa rede de oposições é o lugar dado ao outro na perspectiva dialógica, mas um outro que não é nem um duplo de um frente à frente, nem mesmo o 'diferente', mas um outro que atravessa constitutivamente o um.

Para Courtine, a heterogeneidade se refere à própria constituição da formação discursiva, na qual coexistem enunciados diferentes. No intradiscurso, essa condição se mostra através do conceito de enunciado dividido.

Memória

Nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior.

Michel Pêcheux.

Janine Trevisan (2000:33) adverte que a memória não é a simples lembrança de um passado - o que considera uma concepção imobilista. Na sua visão (e na de Pêcheux), o acontecimento no discurso é o ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade.

Ao falar sobre o efeito de memória (na concepção de Courtine), a autora aborda a relação entre interdiscurso (tempo longo de uma *memória*) e intradiscurso (tempo curto da *atualidade* de uma enunciação). Na visão de Courtine, a memória discursiva "relaciona a existência histórica do enunciado aos sentidos das práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos".

Trevisan (2000:35) sintetiza um roteiro metodológico de trabalho que passa pela memória discursiva:

Em síntese, para se falar de memória discursiva, é necessário falar do processo de construção dos sentidos e do efeito de realidade que eles produzem, é preciso buscar também pistas ou marcas que indiquem a presença do interdiscurso no intradiscurso, analisando a memória e sua relação com o esquecimento, buscando perceber, por exemplo, nas entrevistas realizadas neste trabalho, de que modo sentidos deslizam e redimensionam fronteiras de formações discursivas.

Courtine afirma que *ressoa no domínio da memória somente uma voz sem nome*, não encontrando o sujeito nenhum lugar assinalável. Ele faz uma alusão ao caráter social da linguagem. Além disso, ele considera memória e esquecimento indissociáveis. De fato, é preciso esquecer de algum modo para poder lembrar. Tal como em Pêcheux, a memória é o lugar do conflito, da tensão, da retomada. Não há memória fixa. Não há memória sem esquecimento, pois só retomamos o que perdemos.

Para Pêcheux (1999), a memória discursiva seria "aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos'(...) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível". Todavia, a memória não seria um depósito de implícitos, pois o acontecimento discursivo novo desloca e desregula os implícitos. A partir disso, o autor postula uma espécie de jogo de força da memória entre a regularização (estabilização parafrástica) e a desregulação da rede dos implícitos.

Pêcheux (1999: 56) entende a memória como um espaço móvel e não-homogêneo:

(...)uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de desdobramentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Letramento

Da escola eu passei apenas seis meses, somente. Com seis meses eu aprendi a ler, então, dali por diante, meus professores foram os livros. Eu sou semi-analfabeto, posso dizer. Fui apenas alfabetizado (...) Fui um leitor assíduo, cuidadoso, curioso para saber das coisas. Aprendi a ler e queria saber de tudo. Sabe o que é que eu menos lia: os livros escolares. Curioso para saber, lia revistas, jornais, os poetas da língua. Até Camões, aquele Os lusíadas, que é uma coisa intrincada.

Patativa do Assaré

Magda Soares (2001:39) define letramento como o "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais." Ela enfatiza que apropriar-se da escrita é torná-la própria, e não aprender simplesmente a ler. Utilizo esta definição para caracterizar o grau de letramento de meus alunos na oficina. Embora alfabetizados, muitos deles ainda não haviam se inscrito no discurso da escrita a ponto de criarem a ilusão de serem donos da língua. Pelo contrário, predominava o sentido de dificuldade na leitura.

Soares acresce que as pessoas alfabetizadas pelo Mobral estavam "desalfabetizadas" um ano depois: a ausência de demandas de leitura e escrita os fez perderem tais habilidades. Desse modo, a escolarização não foi sinônimo de letramento. O inverso disso ocorreu com o poeta Antônio Gonçalves da Silva, vulgo Patativa do Assaré. De pouca escolaridade, ele soube explorar vários tipos de texto - fora da escola! - configurando um caso raro de letramento muito acima da escolarização.

Leda Tfouni (1995) estabelece a distinção entre escrita, alfabetização e letramento. A escrita é definida como um produto cultural, enquanto alfabetização e letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. A alfabetização geralmente está ligada à instrução formal, e situa-se no plano individual. Por sua vez, o letramento

focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada (...). Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Para Tfouni, não existe o grau zero de letramento, razão pela qual não se pode falar em indivíduo iletrado numa sociedade baseada na escrita. Com a recusa do iletramento, ela prefere falar em diferentes graus de letramento. Ela critica a visão etnocêntrica acerca dos grupos não-alfabetizados. Nesta, somente os grupos alfabetizados conseguiriam desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, sendo o pensamento do não-alfabetizado "pré-operatório". Num caso limite, um desses autores chega a comparar os membros analfabetos de uma comunidade civilizada a selvagens. A autora considera que "uma forma de acabar com o etnocentrismo parece ser começar a considerar alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento como um continuum."

Atualmente, a leitura adquiriu um consenso positivo em nossa sociedade, sintetizado na expressão "ler é bom". No entanto, o letramento não traz apenas positivities. A respeito dos impactos negativos do letramento, Tfouni (1995:27) afirma que tal processo leva à alienação e ao abandono da cultura:

Existe, no entanto, o lado negativo, o lado da perda: esse desenvolvimento não ocorre à custa de nada. Ele, na verdade, aliena os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade, e muitas vezes de sua cultura e historicidade. A alienação, portanto, também é um produto do letramento. A ciência, produto da escrita, e a tecnologia, produto da ciência, são elementos reificadores, principalmente para aquelas pessoas que, mesmo não sendo alfabetizadas, são no entanto 'letradas', mas não tem acesso ao conhecimento sistematizado nos livros, compêndios e manuais. Muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência.

Este alerta significou de várias maneiras no meu trabalho. Um professor de língua não pode ter a ingenuidade de que estará levando um remédio sem contra-indicações para todos os problemas do aluno. Contudo, ele tem a missão de formar alunos leitores, garantindo o acesso ao discurso da escrita. Penso ter resolvido a questão ao incluir as

histórias de vida na proposta do memorial. Dessa forma, o aluno pode afirmar ao mesmo tempo sua inserção no discurso letrado culto e sua identidade cultural.

Escrita e leitura

Solange Gallo, em texto oferecido aos participantes de curso ministrado na UFRGS em 1999, afirma que a escrita está reduzida a grafismo no Discurso Pedagógico Tradicional, através da crença na transparência entre escrita e oralidade. Para ela, "essa materialidade não é de natureza lingüística (grafia ou oralização), mas de natureza histórica e ideológica. *Escrita e oralidade são materialmente distintas* e a relação do sujeito com a história é diferente nos dois casos". Essa consideração, além de tornar a escrita uma questão discursiva, estende-se por decorrência à leitura. Como a escrita, a leitura não é uma questão de grafismo ou de "interpretação" do que o autor teria pretendido dizer.

A autora considera a leitura enquanto produção de sentido: "produção porque há, neste caso, o trabalho de interpretação que exige a mobilização de sentidos e a constituição do indivíduo em sujeito, como qualquer outra produção". É nesse sentido que falamos em *produção de leitura* no presente trabalho. Também por essas vias, a produção de leitura repercute na produção textual.

Leda Tfouni (1997:60) adverte que o Estado no século XVII ("distribuidor e determinador dos sentidos") almejava a transparência absoluta para "tornar controlável o cidadão que pensa, através da domesticação das formas discursivas e da pregação do ideal cartesiano da racionalidade". Além da criação de regras do "bem escrever" no plano estilístico, o que tal Estado buscava era a literalidade da escrita. Todavia, o efeito de literalidade era apenas aparente: "A única leitura (que restou) possível era aquela que tomasse o texto 'ao pé da letra', ou seja, aquela que não 'subisse até a cabeça', portanto, que não fizesse pensar".

Ao opor-se ao conceito de transparência ("que encaminha a uma leitura exclusiva ou, no máximo, dualística"), Tfouni oferece em troca a proposta de opacidade do texto. Nos interessa por ora seus conceitos de subjetividade e de leitor (1997:61): "o conceito de historicidade 'indizível', inacessível, cede lugar ao multifacetado e historicizado, e esta

posição teórica muda radicalmente a idéia do texto escrito como um produto fechado, e do leitor como alguém inerte, passivo."

No ato de ler, o leitor interpreta, desloca sentidos, produz algo. Nem partida, nem chegada, o texto constitui-se como etapa de um processo maior de estar-no-mundo, um processo discursivo no qual a leitura se configura como uma maneira de o aluno se inscrever numa modalidade específica de nossa cultura - a prática de leitura - e sociedade - a comunidade de leitores.

Autor e leitor

Para Orlandi (1988:104), o leitor é a função enunciativo-discursiva correspondente à de autor. A função-leitor, tal como a função-autor na emissão do enunciado, é a que mais está determinada pelo social. O leitor é aquele que se assume como tal no ato da leitura, *numa ordem social dada, em um lugar específico*. Ele terá sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social, sendo em relação a esse "seu" lugar que se define "sua" leitura.

Dessa maneira, há uma relação intensa entre leitura e autoria. Se concordamos que ler é produzir sentidos, torna-se possível relacionar leitura e autoria como etapas do mesmo processo (algo como leituresscrita). Ao ler, o sujeito cria uma interpretação do texto lido, enquanto ao escrever, o sujeito revela o leitor que foi.

Histórias de vida

Moll (2000) considera os relatos de vida um instrumento metodológico de valorização dos saberes e representações dos sujeitos sociais. Os meios desse relatos seriam a narrativa e outras fontes indicadas pelos sujeitos informantes (fotografias, cartas, documentos). A autora cita como equivalente o termo histórias de vida.

Neste trabalho, utilizo o termo história (e não relato) de vida, por considerá-lo mais abrangente e adequado ao nosso estudo. Valho-me da definição dada por Queiroz (citado por Moll, 2000:33):

(...) relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu e narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos.

As histórias de vida, quando contadas, admitem "ficções" diversas, a cargo dos sujeitos da linguagem. Não pretendemos verificar a veracidade dos fatos narrados, pois o que está em jogo é a reflexão feita sobre eles. À luz da Análise de Discurso, o acontecimento não é o fato em si, mas a situação vivida pelo sujeito.

Histórias de leitura

Orlandi (1988:43) afirma que há um circuito de leitura de prestígio, baseado na leitura de um crítico e disponível ao professor no livro didático. Desse modo, o professor cede a terceiros a tarefa de interpretação, desincumbindo-se dela e simultaneamente "dando nota baixa até o aluno 'mudar' " de opinião, submetendo-o ao julgamento de valor. Em decorrência, desliza-se da crítica para a censura.

A autora acresce que todo leitor tem sua história de leituras. Por isso, as leituras previstas para um texto são apenas um dos constituintes (e não o constituinte) das condições de produção da leitura, associado entre outros fatores à história das leituras do leitor.

Desse modo, "não há leituras previstas por um texto, em geral, como se o texto fosse um objeto fechado em si mesmo e auto-suficiente." O que ela pretende é relacionar texto e leitor com o contexto histórico-social.

Analisando a posição ambivalente da escola quanto à leitura, Orlandi (1988:44) sustenta que alguns aspectos do processo de leitura são passíveis de sistematização, sendo possível ensinar-se leitura. Ela ainda oferece o roteiro para um método:

Para a escola, por exemplo, a contribuição disso está em que o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno; de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando

necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.

A relação entre a história de vida e a história de leitura está no processo de desinterdição dos dizeres dos alunos. Cabe ao professor estabelecer condições pedagógicas para que o aluno se sinta autorizado a falar de si e a opinar sobre os textos lidos. O aluno "autorizado" (autor?) tem uma opinião sobre o texto, que certamente não é a posição do crítico literário, do autor do livro didático, do professor, nem mesmo a do colega, embora esteja aberto ao diálogo com todas essas posições. Procuro o grande leitor, capaz de conviver com as diferenças. A leitura é plural por definição, e não convive com o fechamento. É um processo de abertura para o simbólico, ou seja, um processo de busca do outro. O aluno deve autorizar-se inclusive a mudar de opinião, a partir da escuta do outro ou da releitura crítica do texto lido.

Neste diálogo, o professor tem vários papéis a cumprir. Cabe a ele relacionar as diferentes posições, estimular a diversidade de pontos de vista, posicionar-se sobre o texto lido, expor a história das leituras feitas sobre o texto. Ele executa suas tarefas dentro de um diálogo efetivo, atuando sobre a palavra do aluno para poder finalmente educá-lo, formando leitores críticos.

É pela memória que se relacionam vida e leitura. A relação não é direta, pois a leitura se situa no plano simbólico e a vida se situa no plano histórico e social. Sempre haverá uma barreira entre os fatos de linguagem e os fatos do mundo. A memória de outras leituras e a memória social (e pessoal) estabelecem as bases para a produção de sentidos na leitura. Estes elementos devem ser considerados para a produção do memorial.

Capítulo 2 - Procedimentos metodológicos

Produção do memorial

A textualização do memorial envolve o entrelaçamento da história de vida e da história de leitura, tomando a leitura tanto *strictu* quanto *latu sensu*. Em outras palavras, o leitor não escreve pura e simplesmente sobre sua história de vida, e sim sobre a *relação* entre as experiências de vida que considera significativas (movimentos, migrações, família...) e os objetos culturais que vivenciou (músicas, contos e poemas, filmes...). O memorial não é nem a história de vida, nem a história de leitura: é o atravessamento, o encadeamento entre os signos trazidos pelo "exterior" e os acontecimentos singulares do aluno, ressignificando suas histórias. Lembro que o acontecimento não é o fato tal qual ocorrido, e sim a situação vivida pelo sujeito.

Trata-se de um texto autêntico, no dizer de Jolibert (1994:149):

O texto deve ser entendido como todo escrito autêntico (ou seja, não construído especificamente para ensinar/aprender a ler) integral (não desfigurado pela redução a um 'trecho'), que responde a uma determinada situação efetiva. Serve para comunicar, isto é, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem.

Um caso que exemplifica tal atravessamento é o da aluna Teresinha. A leitura de A terceira margem do rio, conto de Guimarães Rosa, teve o sabor da descoberta. Ela leu e releu várias vezes o conto, sem precisar o motivo. Ao relatar em aula essa dificuldade, deu-se conta de que seu medo da água na infância dava um novo sentido tanto ao conto quanto à sua memória.

Ressalto que abordo em meu trabalho a memória discursiva, naquilo que expressa dos acordos de uma comunidade. Entendo por memória coletiva aquilo que é vivo ou está presente para determinado grupo. As situações vividas pelo indivíduo remetem a valores aceitos pelos demais membros do grupo, como veremos adiante no relato de Carmelina. Em relação à memória discursiva, os memoriais manifestam sentidos de trabalho, gênero, família, religião, militâncias diversas que costumam configurar a vida adulta. Neste caso, a

FD dominante está ligada ao discurso pedagógico. Também há momentos de aproximação do discurso literário, visto que as alunas estão participando de um projeto educacional e de uma Oficina de Leitura.

Como vimos na definição de história de vida, o memorial é história contada. Porém, ele não só reflete sobre a história de leitura e a história de vida: ele mesmo participa dessa história, pois é experiência vivida. Minha expectativa é que a produção do memorial marque a história de sujeito-leitor de cada aluno envolvido.

A escolha do discurso narrativo fundamenta-se na obra de Tfouni. Ela explica que a narratividade oferece uma perspectiva aberta de interpretação, num contraponto ao fechamento do discurso científico. Para ela (1995:76),

Os sentidos produzidos estão em outra região discursiva, na qual não existe mais aquela exigência de uma perspectiva fechada para falar do objeto, que ocorre nos discursos científicos em geral, os quais dão ao sujeito a ilusão de que ele consegue materializar lingüisticamente seu pensamento, dando 'transparência' ao seu dizer. No caso do discurso narrativo, temos ao contrário uma atividade interpretativa, levada a efeito pelo sujeito, que pode ser chamada de narrativizante, e que estabelece uma perspectiva para falar do objeto, que é aberta.

Exemplificando, a autora critica o apagamento do interdiscurso no emprego do genérico do silogismo (Todo-X). Tal apagamento omite as condições de produção (quando, quem, onde, para quem), além de representar o apagamento do "Eu" enunciativo. Já nas narrativas, o sujeito do discurso e o narrador confundem-se. Há uma posição de resistência ao discurso escrito pelos alunos não-alfabetizados (2000:85)

Assim, a produção de narrativas pode ser tomada como uma reação, dentro do discurso, à estranheza que os não-alfabetizados sentem diante do discurso lógico, altamente letrado. As narrativas constróem para eles um lugar de onde podem olhar o mundo de uma perspectiva que serve 'como proteção ideológica e narcísica contra a heterogeneidade de sentido introduzida pelo silogismo', de acordo com Authier-Revuz.

Não tenho a ilusão de que o aluno vá dizer "a verdade", ou algo do gênero. Outra é a busca: produzir sentidos da/na leitura, ressignificando-a no contato com ela mesma e com as histórias de vida. Em outras palavras, a leitura é vista como acontecimento, desregulando aspectos da memória coletiva e estabelecendo uma nova memória, ligada à cultura letrada sem ser um evento meramente descontínuo e exterior (no caso, história da literatura). Não creio em uma leitura predeterminada e literal, nem em uma interação vinculada a um contexto, e sim na leitura plural, que admite o heterogêneo e as outras vozes presentes no texto. O memorial não é um somatório de fatos: é um desaguar de imagens, situações e aprendizados. Ele próprio é um aprendizado, pois escrevemos para descobrir.

Falo do lugar de educador de jovens e adultos. Para isso, se faz premente aproveitar as histórias de vida e ampliar a história de leitura, inter-relacionando leitura e textualização. Meu trabalho foi dirigido à produção de um memorial, como possibilidade pedagógica de relacionar as histórias de vida com as histórias de leitura, de modo que o aluno pudesse ampliar sua história de leitura, ampliando sua participação em um discurso letrado.

Teorizando a tipologia do memorial

Na perspectiva discursiva, a textualização de um memorial representa a filiação a uma forma de discurso da escrita. A relação entre texto e discurso fica evidente quando os alunos se inscrevem numa modalidade discursiva. Buscando fundamentar como se apresentam as características desse tipo de produção textual que, acredito, vem ao interesse do ensino de língua para jovens e adultos, recorro a subsídios textuais.

O memorial segue a tipologia textual do depoimento, pois conta uma experiência pessoal. Desse modo, sua proposta é predominantemente narrativa.

Por outro lado, essa narrativa não é homogênea. Há momentos avaliativos e/ou explicativos na textualidade em questão que não são exclusivos da narração, esta caracterizada pela mudança de estado. Há partes descritivas do memorial, que visam situar o leitor; também há partes opinativas, cuja função é posicionar-se, avaliando os eventos narrados. Essas passagens, sob a dominância da macroestrutura narrativa, promovem a

dimensão configuracional proposta por Adam (1987), surtindo o efeito texto como um todo que faz sentido.

No memorial de Carmelina (em anexo), por exemplo, há um poema escrito por ela. Entendemos esse poema como uma microssequencialidade possível. Embora haja problemas quanto à coesão textual, eles são passíveis de correção numa reescritura. O poema guarda uma especificidade por estar ali, apesar da temática diferenciada que apresenta: ele é constitutivo do memorial, embora imprevisto.

Parece-me adequado aplicar o conceito de superestrutura às narrativas. Tal conceito foi definido por Van Dijk (citado por Jolibert):

As superestruturas são princípios de organização do discurso. Possuem um caráter hierárquico que define grosso modo a 'sintaxe global do texto'(...) As superestruturas narrativas são convencionais: as regras de produção dos relatos pertencem ao nosso conhecimento geral da língua e da cultura, conhecimento esse que partilhamos com os membros da comunidade à qual pertencemos.

Retorno ao trabalho de Adam, que defende uma tipologia das seqüências textuais. Para ele, o texto seria tanto objeto empírico quanto uma unidade complexa heterogênea, pois engloba também elementos de outros tipos de seqüências diferentes.

Adam elenca seis elementos indispensáveis à narração: ator constante; predicados X e X' em tempos diferentes; sucessão temporal mínima; transformação dos predicados X e X' ao longo do processo; lógica singular; moral.

A simples cronologia dos eventos constitui para ele um caso limite: o grau zero da narração. Nesse sentido, uma seqüência de atos orientados - como uma receita ou cronologia simples - não é uma narrativa, pela falta de senso configuracional.

O autor apresenta o conceito de superestrutura narrativa, ou seja, os elementos presentes na maioria dos textos narrativos. São eles: Resumo ou Prefácio; Orientação ou Situação Inicial (antes do processo); Complicação (começo do processo); Ação ou Avaliação (durante o processo); Resolução (fim do processo) ; Moral ou Situação Final (depois do processo); Coda ou Moral. Esta superestrutura é relevante em meu trabalho, pois a proposta de textualização do memorial, embora comporte passagens opinativas e poéticas, constitui-se numa seqüencialidade predominantemente narrativa. Incluí a necessidade de uma epígrafe e valorizei não apenas a ação narrada, mas a reflexão sobre o narrado.

A narrativa do memorial não é linear. Além de seqüências narrativas, o memorial pode apresentar seqüências poético-autotéticas, expressas em máximas, provérbios e ditados trabalhados no encontro sobre Cultura Popular e nos poemas trabalhados no encontro sobre Poesia.

Uma proposta de entrevista

Busquei subsídios sobre entrevista porque, além dos memoriais produzidos pelos alunos, também analiso os seus pronunciamentos sobre o processo de produção, em entrevistas realizadas após a Oficina.

Baseada numa concepção intersubjetiva da linguagem, Lorenza Mondada (1997:59-86) entende a entrevista como uma atividade interacional. Nela, os objetos de discurso se constituem localmente pelos interlocutores, não sendo pré-definidos. Há um deslocamento da atenção, "não mais centrada na relação entre as palavras e as coisas, mas orientada para os processos intersubjetivos pelos quais se constrói uma versão pública do mundo."

Ela considera que os manuais de entrevistas tentam controlar as perguntas e as respostas, de modo a evitar ambigüidades. A semelhança desse processo com a busca de transparência é evidente: em ambos, há a tentativa de domesticação das formas discursivas. Mondada conclui que esse controle é impossível. Tal é o caso da entrevista com Marli: em alguns momentos, esta aluna esquivou-se de dar a sua opinião, por meio de silêncios e negações. Quando finalmente se permitiu falar, a busca em comum substituiu os esquemas pré-definidos. A entrevista não é jogo de dados da interação nem busca antecipada de uma resposta, e sim produção de sentidos que gera várias respostas, não controladas por quem as enuncia.

Briggs (1996, citado por Mondada) alerta que a competência comunicativa e as normas interacionais nunca são completamente compartilhadas. Essa afirmação é relevante por remeter ao interdiscurso, à memória. É por isso que há falha na língua, já que ela mesma está sujeita aos equívocos históricos. No meu caso, só posso analisar as normas interacionais que compartilho com as alunas entrevistadas. Assim, a análise é sempre parcial, feita a partir de pedaços que o sujeito revela deste objeto oculto.

Pela natureza interativa da entrevista, não é suficiente a segmentação por enunciados. Cada seqüência de pergunta e resposta corresponde a um par adjacente. Devido à negociação de sentidos, um par adjacente poderia ser desdobrado em mais de uma seqüência: 25a, b, c...

Mondada entende a entrevista como um produto coletivo (1997:62):

Assim, um enfoque alternativo sobre a entrevista como recurso metodológico consiste em tomar os dizeres dos informantes como objeto mesmo da enquete, o que significa dizer que o objetivo da enquete não será mais o de explorar os conteúdos que emergem durante a aplicação do questionário, como se fossem argumentos para demonstrar, justificar, explicar as práticas ou o estado de coisas. Pelo contrário, obriga a estudar os procedimentos pelos quais os locutores levaram a bom termo a entrevista, produziram sua inteligibilidade, construíram um conjunto de posições coerentes, se ajustaram interacionalmente e tematicamente uns aos outros(...).Este enfoque leva a uma análise detalhada da entrevista como produto coletivo e sobretudo como um conjunto de processos dinâmicos adequados ao contexto. (Grifos meus)

Também considero a *entrevista-diálogo* de Morin (citado por Moll, 2000:35):

Em alguns casos felizes, a entrevista se converte em diálogo. Este diálogo é algo mais que uma conversação mundana, é uma busca em comum. O entrevistado e o entrevistador colaboram para obter uma verdade que afete ou bem a pessoa entrevistada, ou bem um problema.

No presente caso, o diálogo pretendido incidia sobre a leitura na vida do aluno, sobre a participação na oficina de leitura, e sobre a escrita do memorial, de modo que o aluno configurasse amplamente sua condição de sujeito-leitor.

Oficina de Leitura

Tendo em vista a pesquisa de mestrado, no ano 2000 realizei a Oficina de Leitura e Textualização. A Oficina se desenvolveu de setembro a dezembro, aos sábados pela

manhã, das 9 horas ao meio-dia. Eram seis alunos que se encontravam comigo na sala 9 da antiga Escola Técnica da UFRGS.

Nossa proposta pedagógica era a produção de um objeto cultural ligado à questão da leitura, com o apoio no referencial teórico-metodológico da pedagogia de projetos. Dentre as propostas oferecidas, foi selecionada a do memorial.

Uma vez escolhido o projeto, todas as atividades da oficina passaram a convergir na sua direção. Mesmo a leitura (aparentemente desinteressada) de contos e poemas visava à criação de um suporte de leituras capaz de fazer frente à proposta do memorial. Cabe salientar que a oficina foi pensada em torno de um único tema, com atividades-elo que remetiam a ele. Portanto, não se trata de dez oficinas diferentes, e sim de dez encontros diferenciados que remetiam ao mesmo eixo integrador.

O objetivo pedagógico da Oficina era desenvolver as condições de leitura dos sujeitos-leitores, ampliando as condições de significação do texto escrito. Apresentei aos alunos uma proposta de trabalho baseada no comprometimento com a leitura dos textos (em aula ou fora dela), no debate em aula das impressões vividas por eles e na (re)escritura de um texto final que retomasse de modo ampliado as questões discutidas em aula.

Neste momento, relato brevemente o conjunto de sessões que planejei e realizei. Cada encontro tinha uma atividade-elo, que convergia para o tema escolhido, e atividades complementares, que foram realizadas de acordo com as possibilidades de andamento da aula. Nessa apresentação, abordaremos preferencialmente as atividades-elo.

Entendo atividade-elo como uma prática de leitura de curta duração (por exemplo, dois períodos) em que um grupo recria textos ainda não lidos para os outros. Utilizo este termo no lugar de ateliê porque a atividade-elo remete a um projeto maior de oficina: é um momento especial integrado - mas não reduzido - a um planejamento global.

No primeiro encontro, discuti a proposta da Oficina a partir das expectativas dos alunos. Deixei claro para eles que a Oficina seguiria um roteiro próprio, não sendo portanto uma atividade de complemento das aulas de Língua Portuguesa - ou seja, não iríamos ficar dependentes da disciplina regular, como em um plantão, outra forma de atendimento instituída no PEFJAT.

A atividade-elo foi a análise da reprodução do quadro A Santa Ceia, pintado por Leonardo da Vinci. Os alunos apreciaram o quadro, debateram-no, receberam orientações e escreveram sobre as impressões causadas.

No segundo encontro, a atividade-elo foi a antologia poética. Os textos para análise foram Mar Português, de Fernando Pessoa, e Irene no céu, de Manuel Bandeira. Os alunos também leram uma seleta de sete poemas de Adélia Prado, comentaram os seus preferidos, receberam algumas orientações sobre a construção desses poemas e, por fim, realizaram a leitura dramática dos textos considerados por eles mais representativos, orientados pelo educador. Essa leitura foi feita em pé, freqüentemente em movimento, e a ordem das falas era previamente combinada, de modo que todos falassem os poemas. Prefiro o termo falar, e não declamar ou congênere, por acreditar na força que a palavra poética adquire quando simplesmente falada. Essa atividade teve um grande envolvimento dos alunos, provavelmente devido ao seu ineditismo. Em aulas posteriores, realizaríamos as leituras dramáticas das antologias de Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e João Cabral de Melo Neto.

Nos pronunciamentos das alunas sobre os poemas, noto um gesto de leitura que manifesta posições de sujeito. Um exemplo disso é a leitura particular feita por Teresinha de Mar Português: *Fiquei emocionada porque é um pouco triste, são filhos que deixam suas mães(...) Tudo vale a pena na vida, as coisas pequenas, os grandes momentos. Deus mostra o céu, o abismo, o mar mas quem ama de verdade tudo vale a pena.*

Outro exemplo é a leitura de Carmelina de Irene no céu: *Irene era uma pessoa tão boa que, quando ela chegou para entrar no céu, São Pedro disse: - Pode entrar, não é preciso pedir licença. Por ser uma pessoa tão boa o lugar no céu já estava esperando, não importa a cor.*

No terceiro encontro, a atividade-elo foi a apresentação de técnicas literárias, como o "logorrali de palavras" e o "binômio fantástico". Os alunos escolheram entre as atividades propostas (Café poético, memorial e fotonovela) aquela que lhes pareceu mais adequada. Essa escolha alterou os rumos da oficina: se fosse outra a proposta, outras seriam as estratégias. Embora os pressupostos já estivessem previamente dados, a oficina foi construída no seu próprio curso, em conjunto com os alunos. Não estou aqui aderindo ao discurso espontaneísta para o ensino, e sim destacando as bases dialógicas de intervenção

pedagógica, alicerçadas na Pedagogia de Projetos e na vida cooperativa, que reservam um espaço para o imprevisto e para a contingência. Inspirei-me no conceito de Pesquisa-Ação, buscando melhorias na minha prática no processo de ação, reflexão e ação.

No quarto encontro, a atividade-elo foi a Produção Textual, nas relações que esta guarda com a leitura. Foram lidos dois textos sobre a relação entre homens e mulheres - o que as revistas femininas aconselhavam às leitoras nos anos 50 e 60, e a irônica paráfrase do Diário Oficial supostamente contendo uma medida provisória escrita pelo atual presidente após uma briga com sua esposa. Após a leitura, seguiu-se um acalorado debate sobre o tema. Solicitei então que os alunos fizessem uma produção textual e que se posicionassem sobre o tema, levando em conta o debate feito em aula. Pude constatar que, se na participação oral não havia problemas, na participação escrita as dificuldades eram bem maiores. Talvez os alunos não estivessem habituados a produzir textos - fato estranho, pois contraria a proposta do Programa - o que pude comprovar em outros encontros. As produções foram realizadas sem muita perícia na organização textual, fato que serviu de alerta para a preparação do memorial.

Marli reescreveu o texto das revistas femininas item a item, colocando os enunciados numa posição discursiva feminista. Vejamos alguns itens, que são uma paródia do texto original:

*O homem, apesar de relaxado, ele gosta de limpeza e capricho.
O lugar da mulher é em toda parte, porque ela é mãe, dona de casa,
trabalha fora. Isso não muda a personalidade da mulher.
Eu acho que aparência é fundamental não só para o marido, para
a gente mesma, é bom estar de bem contigo.*

No quinto encontro, a atividade-elo foi a Família. Cada aluno trouxe seu álbum de fotografias e falou sobre sua família. Trouxemos poemas relacionados ao tema. Além disso, definimos as apresentações individuais dos alunos no evento intitulado Hora da Fala. Ficou acertado que cada aluno teria até quinze minutos no início da aula para mostrar alguma coisa que fizesse ou achasse importante e falasse a respeito. Também combinamos que o primeiro a se apresentar seria eu, o professor.

No sexto encontro, a atividade-elo foi a música preferida de cada aluno. De músicas gauchescas a pagode, passando pelo Tema da Vitória da F-1 para a aluna que "não gostava de nenhuma música." O objetivo dessa atividade foi problematizar a preferência musical,

aproximando-a da proposta do memorial. Ao explicar sua preferência, o aluno já fala um pouco de si (ou opta por ocultar, como no caso citado). Essa foi uma das atividades que mais contribuiu para a produção do memorial.

A aluna Teresinha foi motivada pela música À beira do caminho, sucesso de público na voz de Roberto Carlos em 1969. Nesse caso, a relação entre história de vida e história de leitura é explícita: Teresinha havia se mudado de Erechim para Porto Alegre nesse ano. Como sentia muitas saudades da família e não se adaptara de imediato, identificou-se com a letra, que dizia *vejo caminhões e carros apressados/a passar por mim/eu estou sentado à beira de um caminho/que não tem mais fim/preciso acabar logo com isso/preciso lembrar que eu existo*. Vida e música se mutualizam e se atravessam. A música (poderia ser um poema ou conto) é o objeto cultural que atravessa a história de vida, ocupando o lugar da história de leitura.

No sétimo encontro, a atividade-elo foi o Seminário de Leitura. Cada aluno apresentou um conto - previamente lido - para os colegas. A escolha do conto era livre, e por isso cabia indagar o motivo da escolha. Procurávamos aproximar a experiência de leitura com a vivência do aluno, na intenção de torná-la experiência vivida. De certa forma, o Seminário de Leitura tinha por tarefa a ligação entre história de leitura e história de vida.

No oitavo encontro, a atividade-elo foi a produção do memorial. Discutimos o conceito com que iríamos trabalhar, a estrutura recomendada e ainda algumas sugestões relacionadas às aulas anteriores. Em minha avaliação posterior, ficou faltando oferecer-lhes um exemplo de memorial, que seria o início do livro Meus demônios, de E. Morin, no qual a relação entre história de leitura e história de vida fica evidente.

No nono encontro, a atividade-elo foi a Cultura Popular. Através de fábulas italianas e de provérbios brasileiros, procurei mobilizar os alunos para que relacionassem as histórias que liam com as suas. Para isso, selecionamos criteriosamente as fábulas, de acordo com o interesse que os alunos haviam manifestado. Assim, uma aluna mais religiosa ganhou um texto da mesma linha, para que pudesse relacioná-lo com sua vida. Dois fatores contribuíram para essa seleção: o bom conhecimento que já tinha de cada aluno e o número reduzido de alunos - seis -, o que permitiu um planejamento mais individualizado.

No décimo - e último - encontro, a atividade-elo foi a orientação para a escritura do memorial. Após a leitura em aula do que os alunos já haviam produzido, passamos a sugerir

algumas modificações, especialmente no sentido de explicitar mais a história de leitura, visto que aspectos relativos à história de vida já estavam razoavelmente cumpridos. Fizemos uma avaliação (oral e escrita) da oficina, destacando o que poderia ser melhorado. Encerramos nossas atividades com um almoço na Lancheria do Parque, como devem fazer bons amigos.

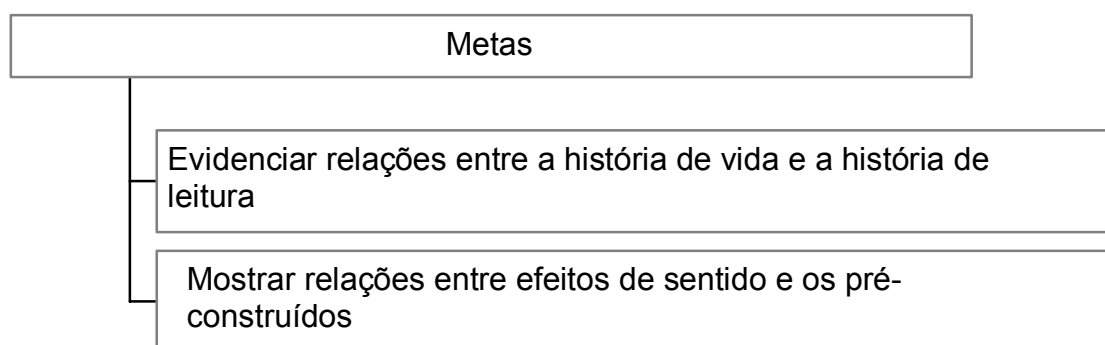
No início de 2001, a situação dos seis alunos que tive era a seguinte: três estavam afastadas (Neli, Sandra e Carmelina), duas se encontravam no quarto nível (Teresinha e Marli) e um estava formado (Jorge). Tal situação é recorrente na educação de jovens e adultos. Desse modo, não houve exatamente uma seleção prévia de material: utilizei os dois memoriais "completos" que me foram entregues, realizando as entrevistas com as autoras. Duas alunas não entregaram texto. Outros dois (Jorge e Neli) apresentaram esboços de texto, sem referir-se todavia à experiência pedagógica vivenciada. O de Jorge também foi descartado, por eu estar trabalhando preferencialmente com adultos e ele ter apenas dezoito anos. Já o de Neli não apresentava aspectos ligados aos encontros, uma vez que ela esteve ausente da maior parte destes por motivos pessoais.

Capítulo 3 - Análise

Analisando o discurso do sujeito-aluna adulta, preocupei-me em evidenciar marcas de heterogeneidade nos discursos representados nesses memoriais, apontando efeitos de sentidos diversos produzidos pelo sujeito-adulto. Analiso o modo como sentidos de diferentes formações discursivas atuam sobre a posição de aluna, na formação discursiva pedagógica. Esta é considerada heterogênea, pois é constituída de discursos diversos.³

O intradiscurso deste trabalho é composto de dois memoriais e duas entrevistas. Os memoriais narram a história de leitura e a história de vida. Já as entrevistas representam uma avaliação do aluno quanto à oficina, e quanto ao ensino de leitura.

Quanto aos objetivos, a análise foi orientada a partir de duas metas:



³ Para a análise, destaco a contribuição das leituras das dissertações de Dóris Fiss, Marisa Silveira, Marlene Matte e Sita Mara Sant'Anna.

E aí tive paz

Memorial de Carmelina

O memorial de Carmelina (ver Anexo A) está dividido em duas partes: História de Vida e História de Leitura. É preciso dizer que a proposta inicial do memorial não continha esta divisão: as leituras deveriam estar no corpo do texto, e não à parte. A favor da aluna, dois fatores: ela imaginava que poderia reescrever seu texto em outra Oficina; ela cumpriu com a maior parte das etapas previstas na proposta. Considero aceitáveis as modificações feitas por Carmelina, pois ela tornou o memorial viável para si desta maneira.

As condições de produção do texto vinculam-se ao contexto pedagógico da Oficina de Leitura. A aluna escreveu seu memorial ao longo da Oficina, entregando-o no último encontro. Ela utilizou todos os espaços possíveis em aula para redigi-lo, contou oralmente para os colegas sua história de vida e reuniu-se com o professor para apresentar um rascunho.

A narrativa oral da história de vida surpreendeu os colegas e o professor. Ela nos contou o casamento malsucedido; a fuga dos filhos de um lar violento para a casa da professora; a fome e o estado de mendicância que passou no curto período em que, separada de fato, refugiou-se em um albergue; a separação judicial; as ameaças do marido, que acarretaram a mudança de endereço; a conquista de um emprego, no qual levou seis meses para começar a receber os salários; a felicidade expressa no ato de poder encher dois carrinhos de supermercado e voltar para casa de táxi.

Ainda hoje, passado tanto tempo, recordo cada palavra dita por ela. Trago uma síntese da sua fala para situar o leitor deste trabalho a respeito do interdiscurso de Carmelina, expresso em sua história de vida. O conceito de felicidade, por exemplo, é radicalmente diferente do que eu tinha. A partir desta fala, ela não fez uma terapia coletiva: ela conseguiu aliar o discurso característico da oralidade com o discurso pedagógico que solicitava a escrita. Parte do objetivo da Oficina era a consolidação da travessia na direção de um Discurso da Escrita que incorporasse o Discurso da Oralidade, afirmando-o em vez de apagá-lo, como se a escrita fosse uma etapa absoluta e mais evoluída que uma oralidade

absoluta. Não há evolução linear da oralidade para a escrita, e sim uma construção em nada dicotômica destes discursos.

A História de Vida no memorial está representada por um texto geral que aborda os seguintes temas: relação familiar (especialmente a mãe); insucesso de um casamento de quinze anos; separação e ingresso no mundo do trabalho remunerado. O texto segue uma ordem cronológica, privilegiando a esfera familiar imediatamente anterior ao casamento até o momento imediatamente posterior à separação.

A História de Leitura no memorial está representada por um conjunto de textos dispostos sem ordem definida logo a seguir do texto anterior. Entre os textos, há o "resumo" de um conto; uma leitura muito particular de um fragmento da música Prenda Minha; um poema de sua autoria; um fragmento selecionado do poema Mar Português; um fragmento do poema Irene no céu; uma coletânea de provérbios.

História de Leitura

Resumo do conto

Foi sugerido à aluna que buscasse aproveitar, para a elaboração do memorial, a leitura do conto Jesus e São Pedro no Friul, de Italo Calvino. Cada aluno recebeu um conto, e preparou apresentação oral ao grupo, num primeiro momento. A escrita foi realizada posteriormente, para que o aluno pudesse acolher as contribuições dos colegas e do professor. O recorte escolhido para análise é o seguinte:

(1) Pedro e sua mulher viviam de pescas e um dia. Pedro não pescou nada, Pedro e sua mulher tiveram uma idéia. De roubar couve num campo, e foram um pelo um caminho e o outro por outro caminho. Pedro encontrou um forasteiro e perguntou - Cavalheiro O que faz de interessante? - Estou aqui para ensinar os homens a não praticar o mal - disse o forasteiro. E ficou aquelas palavras na cabeça do Pedro. E deu errado o plano deles, no chegar no lugar onde tinha as couve um viu a sombra do outro e fugiram para casa e em casa se surraram, e depois foram fazer penitencia. Pedro saiu pela estrada e encontrou o forasteiro e lhe contou tudo, sim Pedro fez bem, fique sabendo que eu sou o Senhor. Venha comigo tu és o meu braço direito.

Na versão de Carmelina, é mantida a estrutura narrativa - início, complicação e desfecho. Noto um forte cunho moralista, em consonância com o gênero lido, a fábula.

Apesar da manutenção do enredo original, desenvolvido através de três personagens (Pedro, sua mulher e o Senhor), Carmelina enfatiza mudanças nos sentidos que produz:

- o sentido de castigo. Em relação ao conto original, altera-se o sentido de castigo *do* homem *sobre* a mulher. Neste resumo, um aplica no outro o castigo: *se surraram*. Ao colocar o verbo no plural, Carmelina transforma a mulher de paciente em agente da ação: tão sujeito do ato quanto João. Não é mais o marido que castiga a mulher.

- o sentido de que ambos praticam a penitência, e não apenas o homem;
- o sentido de que ambos decidem juntos roubar couves, não sendo mais a mulher a incitadora desse crime.

O conto de Calvino tem inegável sabor bíblico: tal Eva, a mulher de Pedro o conduz ao erro, sendo por ele punida. Já o resumo de Carmelina não tem esse sabor: é atravessado por discursos de outra ordem, coerentes com as idéias contemporâneas sobre as relações de gênero. Se perde em sabor bíblico, ganha atualidade, presentificando-se.

Em decorrência, observo que Carmelina deu maior destaque ao papel feminino na releitura do conto. Talvez se possa interpretar, através desse desejo de reforçar a personagem feminina, uma relação com a história de vida. A mulher não é totalmente coadjuvante, antes participa como sujeito protagonista dessas referidas ações.

Prenda Minha

A referência à música Prenda Minha está vinculada ao projeto de trabalho de um encontro da Oficina. Neste, foi solicitado a cada aluno que apresentasse sua música preferida, justificando a escolha. Carmelina selecionou previamente esta música do folclore gaúcho, reproduzindo-lhe duas estrofes. Tais estrofes manifestam sentido narrativo completo, apresentando coerência textual. São elas:

(2)

Noite escura

Noite escura

Prenda minha

Toda noite me atentou

Quando foi de madrugada
 Prenda minha
 Foi-se embora e me deixou.

Nas formulações deste fragmento-texto, o sentido enfatizado é o da "mulher fatal", que tenta o homem e depois o abandona. É o eu-lírico masculino quem narra, e nesta narrativa a mulher domina a cena. Na justificativa, Carmelina evoca sua mocidade, época de amores possíveis, em que lhe coube de alguma maneira escolher. Na música, é a mulher quem engana o homem. Na vida (conforme relato de seu memorial), sucede o inverso: é ela quem é enganada na fase de noivado. Nessa imbricação, o amor é visto como encontro e abandono. A escolha da música também remete ao desejo de resgatar o papel feminino como protagonista.

Aqui temos um gesto de leitura. Carmelina seleciona uma música e justifica a escolha, respondendo a uma solicitação pedagógica do professor. Neste momento ela relaciona história de vida e história de leitura. Não importa se de modo singelo, foi como ela conseguiu estabelecer esta relação a partir de seu nível de letramento. Trata-se do momento mais explícito em que essa relação é feita no memorial.

Poema *A terra e as árvores*

(3)

Esta terra é viva
 E tudo que se planta dá
 Como prova está essa floresta
 É sempre verde, as gramas também
 Os pássaros cantam de felicidade
 Porque sempre acham o que comer
 Usamos a chave para mexer no cérebro
 Para descobrirmos os segredos da mente
 Exercitar a mente é uma terapia mental
 Folhas voando pelo chão
 Na minha frente avistei uma professora
 Com um bordado na blusa sobre o coração.

Este poema não foi escrito na Oficina, e sim numa época anterior, na disciplina de Língua Portuguesa do PEFJAT. Mas ela decide aproveitá-lo na Oficina. Carmelina não

soube precisar o ano, nem o nome da professora. Mas quem conhece o Campus do Vale, em cujos jardins era realizada a aula, pode reconhecer elementos do ambiente deste poema, como terra, grama, floresta verde, pássaros.

A professora solicitou a cada aluno que dissesse uma palavra. A seguir, todos escreveriam um verso ou frase a partir daquela palavra, preservando ao final a unidade textual. Reconheço a técnica chamada logorrali de palavras, descrita por Berenice Lamas.

Gostaria de destacar os seguintes elementos presentes nas formulações de Carmelina, que se referem visivelmente a elementos da sua história de vida, tendo sido utilizados para compor o seu poema:

- referência ao trabalho humano como diferente do trabalho dos animais, desse modo associando a felicidade à comida;
- remissão aos discursos presentes no seu local de trabalho;
- satisfação com a condição de aluna do Programa, destacando o afeto entre professores e alunos.

Há vários atravessamentos: do discurso político, da história de vida e do discurso do trabalho. Estes atravessamentos evidenciam a heterogeneidade constitutiva do discurso. Carmelina tenta construir um universo logicamente estabilizado, regido pelo conceito de harmonia. Para exemplificar, destaco três formulações:

(a) *E tudo que se planta dá*

Referência ao discurso político que tomava o Brasil como o país do futuro. Tal discurso foi hegemônico no século XIX e em parte do século XX, sendo combatido pelo escritor Lima Barreto na obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*.

(b) *Os pássaros cantam de felicidade / porque sempre acham o que comer.*

Referência à história de vida, em especial ao momento em que recebeu o primeiro salário e foi ao supermercado com os filhos.

(c) *Exercitar a mente é uma terapia mental*

Referência ao discurso científico presente em manicômios, como aquele no qual Carmelina trabalha, o Hospital Psiquiátrico São Pedro.

Poema musicado: *Mar português*

(4)

Ho mar salgado do quanto do teu sal
 São lágrimas de Portugal. Ter cruzarmos
 Quantas mães choraram quantos filhos
 Em vão rezaram
 Quantas noivas ficaram por casar
 Para que fosse nossos. o mar

Este poema foi trabalhado na segunda aula. Após a leitura, procedemos aos comentários orais, dos alunos e meus, com vistas a mobilizar efeitos de sentido nos gestos de leitura realizados. Não esperávamos, eu e eles, atingir níveis "elevados" de interpretação acadêmica, nos quais "tudo" está previsto. Eu queria prepará-los para a aventura de ler com os olhos livres nas aulas seguintes. Como não havia o objetivo de buscar o sentido do texto, nem o de recuperar o *contexto sócio-histórico* numa perspectiva interacionista, e sim o de produzir sentidos na leitura do texto, procurei eu também investigar sentidos novos junto aos alunos, uma vez que, em linguagem, o sentido sempre pode ser outro.

Carmelina selecionou a primeira estrofe do texto. Trata-se de uma passagem significativa para a sua leitura. O leitor de Camões reconhece que pessoa assume a voz do Velho do Restelo, que havia pressagiado todas as perdas que as viagens trariam a Portugal, mas não é o caso desta leitura. Ainda que não faça comentários, o fato de incluir este fragmento e não outro no corpo do memorial já guarda um sentido. Ao mesmo tempo, esta citação significa diferentemente quando é entendida no conjunto do memorial. A estrofe selecionada revela o ponto de vista feminino. O interdiscurso com o restante do texto está nos aspectos de sofrimento, sacrifício e religiosidade. Surge com força o sentido do casamento como parte fundamental da vida feminina. Segundo Carmelina, a mulher aguarda o cumprimento do seu destino (casar), que não se realiza no poema: mães e filhos foram abandonados, tal como ela se sentia abandonada em seu próprio casamento. Vejo poucas semelhanças com a leitura canônica deste poema, mas entendo que esta nova interpretação, feita por uma mulher, é tão legítima quanto a prestigiada. Lamento apenas que ela não tenha escrito com todas as letras o que disse oralmente na oficina. Ela não

explicitou sua leitura, como em *Prenda Minha*, mas o silêncio deixado entre as palavras é suficiente.

(4) Poema *Irene no céu*

A leitura que Carmelina fez deste poema (ver entrevista), indicada no trecho selecionado, manifesta os seguintes efeitos de sentido: Irene é uma mulher recompensada por sua bondade; pela mesma razão, ela vai para o céu; lugar de mulher é no céu, independente da cor e de outros fatores sociais.

Neste momento, parto para a análise da história de vida no memorial. Situo duas formações discursivas presentes nos enunciados: a Formação Discursiva Familiar e a Formação Discursiva Feminista. Formalizando os procedimentos para análise, numa perspectiva de sistematização, segmentei o intradiscurso nas formulações que se seguem:

- (1) "Posso todas as coisas naquele que me fortalece." Filipenses c.4 v.13
- (2) Uma família tinha seis filhas e a mais velha tinha 28 anos
- (3) E não pensava em casar-se.
- (4) Mas a mãe dela dizia: tem que achar um noivo e casar se. Uma moça não pode ficar solteira é muito triste.
- (5) Foram namorados por dois anos e não deu para se conhecer o gênio deste homem. Antes de casar era uma maravilha de homem depois que casou a moça teve uma surpresa.
- (6) Brigava com tudo, quebrava as coisas dentro de casa.
- (7) Saiu do trabalho e depois nem um serviço prestava
- (8) E a mulher só tinha que dizer amém pra tudo que ele fazia.
- (9) Ele foi ameaçando ela e cada vez mais até que começou a agredir ela.
- (10) Ficou grávida depois de seis meses de casada, e ele continuava agressivo.
- (11) Nasceu uma menina. Tinha dois meses. Ele inventou de trabalhar em Monte Alvão, Santo Augusto. Nas granjas fizemos a mudança. Aí foi as tristezas dela. Ela ficava das 4

horas da manhã ou mais, só ela e o neném. Era dia por dia sempre a mesma coisa. Não tinha vizinho perto nem dinheiro, só tinha uma galinha.

- (12) Esta mulher desesperada com a vida que ela levava pegou todos os dias um ovo e fez um ninho em outro lugar até que juntou uma dúzia e pediu para uma pessoa conhecida que vendesse e comprasse um envelope e um selo.
- (13) Ao chegar o envelope, ela escreveu uma carta para seu pai que fosse buscar ela.
- (14) Dali trinta dias o pai apareceu com uma condução própria para levar a mudança.
- (15) E aí o marido foi junto embora para Santo Ângelo. E o homem sempre violento. E este casamento durou quinze anos.
- (16) Esta mulher ganhou três filhos duas mulher e um homem, que hoje o filho é falecido há dez anos, foi vítima de um assalto. Estes filhos sofreram muito com o pai.
- (17) Foi um dia eles decidiram fugir da violência. Foram para a casa de uma professora. A mãe não sabia onde morava a professora.
- (18) Isto foi em 1981 mãe e pai separaram judicialmente.
- (19) E aí tive paz. Fui trabalhar neste serviço que até hoje trabalho.
- (20) Incrível que pareça no meio da loucura achei paz H.P.S.P.
- (21) E Jesus disse-lhe: Amarás o senhor teu Deus.

Efeitos de sentido

No relato de Carmelina, a epígrafe revela um sujeito religioso, que suporta uma provação e é amparado por uma instância superior. Desse modo, a epígrafe escolhida já inaugura uma mensagem otimista ('tudo posso') e de resistência baseada na fé. Tal passagem remete ao fragmento de Mar Português, porque a coragem e o sacrifício fazem parte de sua vida

As auto-referências no enunciado são "a mais velha[das filhas]", "a moça", "a mulher", "ela" e "mãe". Em comum, essas referências têm o uso da terceira pessoa para falar de si mesma *durante a situação de arbítrio* vivida por Carmelina em seu casamento. Na formulação 4 ("E aí tive paz"), ela começa a falar em primeira pessoa, assumindo-se agente de seus atos("fui trabalhar").

Não é por acaso que o emprego da primeira pessoa ocorre após a separação judicial. Na seqüência "a mulher só tinha que dizer amém para tudo que ele fazia", fica expresso o desacordo e a situação de domínio por ela sofrida - ainda em terceira pessoa. Quem fazia era ele, o que gera a interdição do fazer dela: ela não fazia. Além da interdição do fazer, a imposição do dever: Carmelina tinha que aceitar os feitos do marido, ainda que não concordasse com eles. De todo modo, o gesto de dizer amém representa uma adesão ao discurso do outro, ainda que atravessada por uma posição de resistência.

Entendo que Carmelina vai além da exposição cronológica de uma vida particular. Seu depoimento é representativo da condição feminina de um modo geral, numa camada social dada. Ser mulher, nesse caso, é ser uma filha obediente e uma companheira submissa ao marido. A dependência passiva de uma vontade externa pode ser uma explicação para o uso da terceira pessoa. Outra explicação plausível é a de uma filiação ao discurso literário, através de uma marca lingüística de distanciamento. Nesse caso, ela estaria se colocando como personagem da narrativa. Com efeito, o recurso do distanciamento pode estar ligado ao fato de ela não se reconhecer mais "naquela" pessoa.

Na formulação 16, destacamos o emprego do verbo ganhar no enunciado 'esta mulher ganhou três filhos'. O sentido esperado para os filhos normalmente é encontrado junto aos verbos ter e gerar. O contexto do enunciado, no entanto, é um marido violento e um casamento longo, o que torna possível falar dos filhos como ganhos - materialidades de um sentido positivo numa experiência sem outros ganhos concretos.

A constituição do eu-sujeito e do eu-gramatical caminham juntas: após a separação, ela encontrou fonte de renda e rompeu com a situação de domínio. É nesse momento que aparece o eu como perspectiva enunciativa. Na formulação "e aí a moça resolveu casar"(1), a primeira pessoa ainda não é possível, pois a resolução não é fruto de uma vontade "própria", e sim de pressão externa de sua mãe.

As atividades-elo mais visíveis no memorial de Carmelina foram as de Antologia poética, da Família, do Seminário de Leitura e do Memorial.

Formação Discursiva Feminista

Em (3) e (4), evidenciam-se enunciados heterogêneos, representando posições discursivas diferentes. Numa delas, nega-se o casamento obrigatório para a moça, enquanto na outra se afirma essa obrigatoriedade, através da voz da mãe. A mãe manifesta na sua fala - que apareça aqui em discurso direto - o sentido tradicional de que tem que achar um noivo e casar-se, justificado pelo enunciado do senso comum bastante conhecido "uma moça não pode ficar solteira é muito triste".

Carmelina narra a história de vida como se não fosse dela, usando a terceira pessoa. Evita assumir a si mesma como protagonista da história, cujo sentido já aponta para a contrariedade. A moça não poderia levar adiante seu desejo de não casar.

É a mãe que mostra a ela o lugar social que a mulher ocupa e que ela, sendo mulher, deve ocupar. Além disso, pesa o fato de não poder desobedecer a mãe. É chegada a hora do casamento e ela não pôde romper com essa tradição. O dispositivo social "naturaliza" o casamento como um dos fatos da vida: nascer, crescer, casar e morrer.

O fato de a narrativa já antecipar, nesta situação inicial, um sentido dos problemas que acontecerão depois, aponta para uma posição de contestação deste destino. Ela já antecipa uma posição crítica desta submissão, que caracteriza o discurso feminista a partir daí.

Os dissabores advindos de um casamento obrigatório se reforçam através dos seguintes efeitos de sentido:

- engano quanto ao noivo: "antes de casar era uma maravilha, depois a moça teve uma surpresa" (F5)
- desacordo na vida em comum (F6) (F9)
- insegurança econômica: Saiu do trabalho e depois nem um serviço prestava (F7)
- obrigação de acompanhar o marido: na F11 "ele *inventou* de trabalhar", ela opõe-se a essa obrigatoriedade, tratando a mudança como idéia exclusiva do marido.
- ruptura parcial do contrato com o marido através de ações no plano real (venda dos ovos sem o conhecimento dele) e no plano simbólico (escrita da carta ao pai). Ela recusou o caminho traçado pelo marido através de palavras e atos,

recorrendo ao pai. Embora tal recurso se mantenha dentro da esfera patriarcal, ele representa uma recusa possível dentro do sistema social do qual ela participava. Invertem-se os papéis: agora o marido a acompanha.

Ela justifica sua ação, revelando-se "desesperada com a vida que levava" (F12). Na concepção tradicional de casamento, caberia ao homem o sustento da casa, e à mulher caberia a manutenção do lar. Se um dos dois não desempenhasse bem sua função social, e apenas neste caso, seria possível o outro manifestar contrariedade. No caso, era o homem que não cumpria com sua função. Tal falha permitiu que Carmelina agisse, senão ela deveria conformar-se à sua vontade.

- dificuldades legais: recorro que a lei do divórcio no Brasil data de 1977, quando este casamento já contava onze anos. A maior parte desta relação, incluindo o episódio narrado, transcorre sem a perspectiva de uma separação legal. Além disso, "uma moça não pode ficar sozinha, é muito triste", ainda mais após os filhos.

- o advérbio *judicialmente* (F18) traz de novo o sentido de desacordo, desta vez na separação. Ela destaca o conflito na separação, só obtida na justiça. Carmelina complementou que, devido às ameaças do ex-marido, se viu forçada a mudar de endereço.

- na formulação 16, "Estes filhos sofreram muito com o pai", Carmelina reconhece a divisão familiar, assumindo um discurso francamente crítico em relação ao marido, discurso esse com força de censura. A mesma censura está expressa na formulação 16: "Um dia eles decidiram fugir da violência". Só se foge do que oferece perigo.

Ela também se manifesta crítica ao gesto de dizer amém. Tal gesto era um dever (tinha que) a que ela se submetia com resistências não expressas, nem por isso menos fortes. A ironia expressa uma postura de resistência nesse discurso.

O conetivo *e* funciona como marcador discursivo retropropulsor. Ele antecipa o termo seguinte e retoma o termo anterior, como na F2 e na F3. Tal marca assinala um vínculo com o Discurso da Oralidade, demonstrando a influência deste na sua escrita. Além disso, ele é um importante elemento de progressão temporal da narrativa.

Formação Discursiva Religiosa

Carmelina está desde sempre assujeitada ao discurso religioso. A narrativa se inicia com uma citação que afirma a crença do sujeito na onipotência de um ser superior. Onipotência que se transfere ao sujeito por delegação daquele que o fortalece.

Na F4, a mãe adverte que ela tem que casar. Qual seria o motivo desta obrigação? Tudo leva a crer que o casamento é visto como um imperativo religioso. Por que uma moça não pode ficar sozinha? Predomina a necessidade de constituir família e cumprir com o "crescei e multiplicai-vos". Tal discurso se complementa na F16. Ao afirmar que ganhou três filhos, Carmelina faz mais que tratá-los como o lado positivo do casamento: ela anuncia ao leitor que cumpriu com o seu objetivo. Desse modo, ela realizou a vontade de Deus (que também é a da família), desincumbindo-se da tarefa para a qual estava destinada: casar e ter filhos.

Na F17, ela justifica aos olhos do leitor o estopim da separação: a fuga dos filhos. "Foi um dia eles decidiram fugir da violência". Para ela, o casamento era indissolúvel, devendo ser mantido a qualquer custo. Mesmo sofrendo com a violência diária, ela não cogitava separar-se dele. Tal visão reproduz a idéia religiosa do casamento "até que a morte os separe". Ela não assume explicitamente a decisão de separar-se, preferindo creditá-la à contingência, devido ao peso que uma separação continha.

Mesmo assim, ela se manifesta satisfeita com a separação na F19: "E aí tive paz". Ela se apóia em outro valor religioso (a paz) para justificar a separação: teria feito tudo para ter paz no lar, mas o marido era agressivo. Como não tivesse tranquilidade casada, e não tendo desejado separar-se, ela não teria tido culpa no desenlace.

Percebo que ela sente necessidade de explicar-se ao leitor (e a si mesma), como se tivesse feito algo errado. Esse fato causa estranhamento a alguém que, como eu, já nasceu num tempo em que a separação foi naturalizada, e não causa estranheza alguma. De todo modo, esse gesto revela uma tensão discursiva: Carmelina não desejava a separação. Para manter-se casada, submeteu-se até mesmo a violências diárias, presumindo que esta era a vontade de Deus.

A necessidade de justificar-se perante o leitor deriva de um mecanismo de autodefesa. Ela assinala todos os motivos da separação (marido violento, que maltratava os

filhos, que a abandonava e não a sustentava). Ela quer mostrar com isso que não é uma pecadora, que também ela merece o céu, pois teria agido segundo os preceitos cristãos. O atravessamento do discurso religioso produz o seguinte efeito de sentido, numa paráfrase da F1: "posso todas as coisas, inclusive me separar".

Ela cumpriu com os condicionamentos sociais e religiosos, expressos na voz da mãe. Tais condicionamentos podem ser resumidos na expressão "crescei e multiplicai-vos". Ela "ganhou" os filhos, e é nesse ganho que se justifica a necessidade de se casar.

Por que ela não afirmou ter sofrido com o marido? Ela afirmou apenas o sofrimento dos filhos, ignorando o seu, embora seja evidente que sofreu tanto ou mais que as crianças. Ela não o fez porque, se assim procedesse, reconheceria estar pensando em si. Para ser boa mãe e esposa, é necessário mostrar despreendimento. Ela só pensa no que é melhor para os filhos. Além disso, ela estaria criando um elo discursivo com uma pessoa do passado que ela não quer mais ser.

A superestrutura textual se assemelha às parábolas bíblicas: há uma heroína que suporta todas as provações mundanas para alcançar o reino dos céus. Há uma estrutura canônica: situação inicial (paz solteira), complicação (casamento), ação (violência), desfecho (separação) e situação final (paz).

A submissão ao marido era, antes de mais nada, a submissão a Deus, expressa no gesto de dizer amém. O poder do marido sobre ela não se originava da força ou da relação, e sim do lugar que ele ocupava. Em outras palavras, dizer amém ao marido significava concordar:

- com a estrutura social (família, igreja, amigos) em torno da qual ela transitava.
- com o imaginário presente na memória coletiva, expresso nos valores da religiosidade e do casamento.

Se havia iniciado com uma citação da Bíblia, ela acresce outra após a narração da história de vida (F21). Nela, a figura masculina aparece idealizada na imagem de Jesus, que diz o que ela deve fazer. Carmelina manifesta sua adesão ao discurso religioso, respeitando ainda a figura masculina, agora sublimada.

Relações entre as Formações Discursivas

O discurso religioso é (ou se pretende que seja) a espinha dorsal do texto. "És pedra, e sobre esta pedra edificarei meu reino". É sobre esta pedra que Carmelina edifica seu texto. Ao longo do memorial, ela justifica pelo viés religioso sua escolha de vida. Ela se apresenta como uma mulher abnegada, que sofre pacientemente (sem se queixar) e busca o que é melhor para os filhos.

No entanto, apesar da intenção expressa do sujeito, há sentidos que escapam inconscientemente. Sem se assumir feminista, e até mesmo negando essa alternativa, Carmelina incorpora importantes elementos desse discurso ao seu texto. O discurso feminista é o sentido que escapa, deslizando, agindo de tal modo sobre o discurso religioso que o altera em sua base constitutiva - até que a morte os separe - em nome da realização pessoal - ter paz, trabalhar. Ainda não se fala em felicidade, nem mesmo em subjetividade, mas ela anuncia outros sentidos em meio aos sentidos que quer referendar. Aqui é confirmado o postulado discursivo de que o sujeito não é dono de seu dizer, nem possui a língua que utiliza.

O dizer de Carmelina é um dizer que se quer religioso em "essência", em estado "puro". Contudo, ele é atravessado por outros dizeres e saberes, aceitos de modo consciente ou não. Tal atravessamento mostra a pluralidade de vozes presentes no sujeito que enuncia, caracterizando o sujeito heterogêneo da análise de discurso. Desse modo, fica evidente a impossibilidade de uma essência do discurso, ainda que buscada pelo sujeito, uma vez que este não controla de modo unívoco seu dizer: ele é heterogêneo.

Era meu amigo

Memorial de Marli

O memorial de Marli (ver anexo B) apresenta a seguinte estrutura: dois textos sobre a História de Vida, escritos em períodos diferentes; um apanhado de textos pesquisados por ela, que ocupam o lugar de uma História de Leituras.

O primeiro texto abordando a história de vida foi entregue em novembro de 2000, durante a Oficina. Nele constam o relato da família sangüínea e o relato da família empregadora, anunciada como segunda família. Nestes relatos, ela assume a vida dos outros como sua. A partir de minhas observações quanto à necessidade de falar mais de si, Marli reformulou seu memorial.

Em março de 2001, ela entregou o segundo texto sobre a história de vida. Nele consta a volta de Porto Alegre, onde residia, para cuidar do pai entevado. Neste movimento, ela descreve a família biológica: mãe, pai, irmãos, avô. Então, ela relata a sua vivência no mundo do trabalho, que começou aos nove anos, e culminou na "segunda família". Em seguida, ela narra o seu noivado. O casamento fora adiado pela situação de desemprego sua e do noivo. Este relato termina com o falecimento do noivo. Como epílogo, ela diz: "passei a ocupar meu tempo com trabalho e estudo". Nesse caso, o estudo é visto como forma de superar as pulsões de morte relatadas nos episódios do pai e do noivo. O texto se completa com um interessante pronunciamento sobre opção religiosa, que merecerá estudo à parte (sou X, não sou X, mas XY, sou Y), além de seu depoimento quanto à sua ação social. Também há um poema próprio.

História de Leitura

No segundo texto, há uma parte que corresponde à História de Leitura. Marli apresenta um poema de Neide Escobar, suas músicas preferidas (Canto Alegretense, Eu estou aqui) e uma coletânea de poemas, escritos por Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Oswald Andrade. Vale destacar o trabalho de pesquisa da aluna, uma vez que apenas o primeiro poema foi lido nos encontros. Completam este item uma avaliação da Oficina e uma crônica de Guálter Pasa.

1. Poema para meus filhos

*Gerar, educar e amar, respeitá-los acima de tudo, com vontades
próprias e liberdades, sabendo os limites.*

Neste poema, Marli parece identificar-se com um instinto maternal. Embora não tenha filhos, e até por isso mesmo, a inclusão desse poema na História de Leitura sugere o desejo irrealizado de ser mãe.

2. Onde estou

*Respeitem quem passa!
Aí vai um reino, conquistas, derrotas, naus, caminhos, grotas,
cada parcela da vida desde o primeiro dia, a infância resumida, toda
a existência contida nessa indizível cabeça que guarda sonhos e
medos, graças e desventuras, sorri e comemora entrementes a
promessa de esperança - o porvir.*

Há um certo sentimentalismo na crônica de Pasa. Contudo, o que parece ter chamado a atenção de Marli é o pedido de respeito. A presença deste texto indica o valor dado pela autora à história de vida. Ela sinaliza o quanto se considera importante, devido à sua experiência de vida.

3. Feliz ano novo

Em termos de estrutura, trata-se de um micropoema de Marli, de formato aproximado aos haicais contemporâneos (por exemplo, de Alice Ruiz). Quanto aos sentidos produzidos, o micropoema revela a serenidade de Marli com o passar dos anos. A idade não é vista como um defeito, e sim como um processo saudável de autoconhecimento.

4. Canto Alegretense

*E nos olhos vou levar o encantamento
Desta terra que eu amei com devoção*

Esta música expressa a saudade de Marli por sua terra natal. Opera-se um processo de reconhecimento dos valores do campo, manifestado na relação afetiva com a natureza da terra natal. Marli se reconhece na canção, ou reconhece sua memória viva: *As músicas são lembranças de um passado que está vivo e que continuará nas boas lembranças.*

5. Eu estou aqui

Quem poderá dizer o caminho certo é você meu pai
Jesus Cristo, Jesus Cristo eu estou aqui.

O sentido de religiosidade se manifesta na canção de Roberto Carlos. Jesus Cristo aparece como a autoridade que mostrará aos sem-rumo o caminho correto, conduzindo-os à glória divina. Como o intérprete, Marli parece dizer que está aqui, ou seja, que atendeu ao chamado de Deus.

6. Ditos populares

- *Quando se põe uma galinha assada na mesa, qual parte se corta primeiro?*
- *É a pele.*

Nas adivinhas, predomina o lúdico. O efeito pretendido é o humor. Ocorre um distanciamento do discurso pedagógico, que sempre necessita de um para, isto é, de metas que orientem seus atos.

7. Poemas de autores diversos

Marli busca poemas sobre a poesia. Ela cita as lágrimas e o cal que constituem a matéria poética para Vinícius. Já Cecília Meireles canta o presente, independente do estado de espírito.

O amor é o tema do poema de Drummond. Ele defende o amor como doação (*dado de graça*), destacando a inexegibilidade de retorno (*e com amor não se paga*) e a inexistência de regras (*foge a dicionários e a regulamentos vários*).

A autora selecionou dois poemas de Bandeira sobre a lua. É sabido que a lua é matéria poética recorrente na poesia canônica até o início do século XX. No primeiro poema, Bandeira investe na subjetividade, vendo na lua um aspecto melancólico. No segundo poema, ela tece uma crítica à rigorosa objetividade de seu tempo, que só vê na lua um satélite, sem outros sentidos possíveis. Há a nostalgia de um tempo em que a memória não havia sido homogeneizada.

Análise do memorial de Marli

Inicialmente, apresento as formulações discursivas identificadas no memorial de Marli. Elas foram extraídas de dois textos escritos por ela, datados de novembro de 2000 e março de 2001.

Minha história de vida 11/2000

(22)Eu tenho uma família maravilhosa, minha mãe e mais sete irmãos, vários sobrinhos. Meu pai morreu quando eu tinha 17 anos.

(23)Nossa família é muito unida e alegre. A mãe mora no interior de Cachoeira do Sul com uma irmã e mais dois sobrinhos, só vem a Porto Alegre quando necessita ir ao médico ou no Natal, porque ela não gosta muito da cidade.

(24)Ela é surda-muda desde que nasceu. Soube nos educar com muito amor, dignidade, capricho, calma, atenta a tudo, inteligente e adora inventar coisas novas como pintar, costurar, bordar e fazer crochê. Se estudasse Artes iria fazer muitas coisas lindas.

(25)O que me lembro do meu pai é que ele era tropeiro, viajava muito, plantava trigo, milho, feijão, batata doce, aipim, amendoim, fava, enfim com a graça de Deus nós tínhamos muita fartura.

(26)Ele gostava de ter nós sempre ao seu redor, no trabalho a gente o acompanhava junto, ele capinava e a mãe levava trouxas de roupas para lavar.

(27)Eu ajudava a mãe nas roupas e a Lourdes ao pai, que o ajudava até com o arado, eu não tinha jeito para estas coisas.

(28)A tardinha nós voltávamos para casa já de banho tomado no arroio.

(29)A mãe ia fazer a janta e o pai ia dar comida para os porcos, cavalos e vacas depois ia contar histórias para nós e cantava para nós dormir.

(30)Ele era um homem muito calmo e bom demais mas quando o tiravam do sério ele virava bicho. Eu e meu irmão tiramos ele do sério uma vez que ao meio-dia quando ele ia descansar nós fomos na lavoura ver se tinha melancia madura e calamos todas as melancias, quando ele descobriu nos deu uma surra de cinta que lembro até hoje, aí tu vê como ele ficava bravo, foi preciso meu avô nos acudir pois ele era mais calmo.

(31)Comecei a trabalhar muito cedo, com 9 anos eu já ia fazer companhia para pessoas que casavam, mas em 1958 cheguei a POA para trabalhar como babá, mas não gostava muito por isso não durou muito tempo, pois eu só tinha 14 anos e nunca tinha cuidado de crianças.

(32)Em 28 de dezembro de 1961, comecei como copeira na mesma família que trabalho até hoje, e que é a minha segunda família.

(33)Meus patrões eram muito bons e humanos de bom caráter. Tinham 8 filhos homens, que foram muito bem educados.

(34)Minha prima era cozinheira, minha madrinha governanta, então era uma família muito alegre e unida.

(35)Nos fins de semana sempre ficava uma das empregadas depois do almoço as outras saíam e voltavam a noite.

(36)Quando fui para lá o menor tinha 3 para 4 anos, no verão a gente ia para praia onde eles tinham casa, depois venderam, aí passamos a ir para as praias de Santa Catarina, antes em Capão da Canoa nos fins de semana a gente tinha carro a nossa disposição para ir passear, ir jantar e depois ir ao baile.

(37)Já viajei muito com eles, para Santana do Livramento, Uruguai, Rio de Janeiro, Cassino, Rio Grande, Pelotas, São Paulo. Morei no Rio de Janeiro por 2 anos quando voltamos do Rio a crise da família começou.

(38)Tinham uma fazenda lá perto da casa da minha mãe eles lindeiros nossos, daí começaram a vender o gado a plantação tudo até a fazenda e acabaram despedindo os empregados, a minha patroa abriu uma botique que logo teve que vender por que as coisas começaram a ficar pretas ela teve que ser internada numa clínica. Era muito forte mas as dívidas a abateram. Quando estourava alguma coisa o patrão viajava e ela tinha que resolver, assim não agüentou. Fez quatro pontes de safena e na última não resistiu. Aí a minha madrinha não trabalhava mais lá, tinha casado com o motorista. Minha prima se aposentou antes dela morrer.

(39)Nós passamos muita dificuldade todos juntos de ter que trabalhar fora para ajudar na alimentação, a madrinha fazia faxina e eu também só a minha prima que ficou trabalhando em casa o motorista trabalhava fora com o dinheiro que ganhava ele dividia com todos e o alimento era dividido com todos, e meu patrão se meteu em cima de uma cama e não saía nem para tomar banho.

(40)Os anos se passaram e todos tomaram seus rumos seguiram, uns casaram outros foram morar sozinhos, mas sempre tinham alguns morando com eles. Tinha um com o temperamento muito difícil mas um coração de ouro, ele amava demais a fazenda, foi o que ele mais sentiu a perda.

(41)O patrão morre aí a família se desfaz, cada um foi para um apartamento e eu trabalhando em três, dividia os dias e ia para a aula a tarde

(42)depois um deles começou a ficar doente, ele tinha muita confiança em mim, eu cuidava dele quando ia para o hospital, era meu amigo, tudo do bom e do melhor era pra mim.

(43)Quando viajava sempre trazia presente daí ele ficou tão doente que não queria ver ninguém, não queria trabalhar mesmo sendo um funcionário exemplar. Até que um dia eu cheguei e achei ele morto foi como se eu tivesse perdido um filho, custei a me recuperar.

(44)Olha se eu fosse contar minha vida daria para publicar um livro.

(45)Sem contar que quando eu estava pronta para casar eu perdi o noivo num acidente de eletricidade.

(46)E por aí vai...

Marli Silveira dos Santos [março/2001]

(47)Meu pai trabalhava com um fazendeiro que plantava arroz, por ter que ficar muito tempo dentro d'água ficou muito doente

(48)eu já estava em POA ele mandou me chamar para ajudar a mãe cuidar da casa e dele pois ele ficou entrevado.

(49)ai começou uma crise eu e o pai sem trabalhar começou aumentar as contas no armazém que cada vez ia levando mais gado em conta

(50)meu irmão mais velho não queria nada com nada pois não trabalhava, pois antes não precisava,

(51) a gente tinha tudo era tudo muito farto não faltava nada mas não se plantava mais como antes porque meu avô já estava velho não tinha mais ânimo.

(52)Voltei para o serviço, depois de muito tempo conheci um rapaz noivei comecei a me aprontar para o casamento

(53)ai veio a crise do desemprego eu fiquei um ano sem receber o patrão não tinha para me pagar daí comecei a fazer faxina como faço até hoje mas sempre com emprego fixo, faxina é o chamado biscate,

(54)mas aí meu noivo ficou um ano desempregado depois apareceu uma proposta de um serviço em Cruz Alta um mês antes do casamento, ele era azulegista isto dava muito dinheiro

(55)foi para construir um banco, passou-se um mês e nada de notícia, quando foi um dia veio a notícia que ele tinha morrido num acidente de eletricidade

(56)fiquei quase louca aí passei a ocupar o meu tempo com trabalho e estudo.

(57)A religião sou católica não sou de estar toda hora na igreja vou de vez em quando a missa mas faço minhas orações todos os dias e creio muito em Deus, e sou simpatizante da umbanda.

(58) Ação social - Eu gosto de trabalhar na associação de moradores, quando tem uma atividade baile, churrasco, galetto, chá, feira de objetos usados para arrecadar fundos para a creche, e de vez em quando vou para fora para ajudar minha irmã nas festas da igreja nas quermesses também para arrecadar fundos para arrumar a igreja, participo das festas de rodeios, carreira de cancha reta daí se vende de tudo para arrecadar fundos para a associação estou sempre participando de uma coisa ou de outra.

A análise do memorial de Marli enfoca três formações discursivas:

- uma FD Trabalhadora, atravessada pela FD Familiar.
- uma FD Religiosa.
- uma FD Familiar, analisada em conjunto com a FD Trabalhadora.

As formações discursivas não são fechadas em si mesmas: tal noção inviabilizaria no plano da textualização o conceito de enunciado dividido - possibilidade de, numa mesma formulação intradiscursiva, aparecerem sentidos de formações discursivas diversas, ou pelo menos diferentes entre si. Entre as formações discursivas, há atravessamentos, conflitos e alianças que caracterizam a heterogeneidade do sujeito no interdiscurso, e que são passíveis de análise no fio do discurso.

Efeitos de sentido

Nesta análise, o memorial de Marli apresenta os seguintes efeitos de sentido:

- sentido de virtude, atribuída ao pai calmo (30), à mãe (24) e aos patrões bons (33). Marli coloca-se numa posição de aceitação dos atos daqueles a quem atribui virtudes. Ela causa com isso um efeito de obediência: ela deve obedecer aos pais biológicos e aos pais "adotivos" porque eles são virtuosos.
- Sentido de fraternidade: nos enunciados 36, 37, 39, 42, 43 há um apagamento da distinção de classe entre funcionários e patrões. Tal sentido pode se expresso na máxima "todos são filhos de Deus". Deus é visto como o pai de todos, e nessa operação ocorre o apagamento não só da diferença de classe, mas até mesmo do vínculo empregatício.

- Sentido de castigo: o pai é visto como aquele que pode castigar. Ela não esboça maiores críticas à atitude dele, antes culpa a si pelo castigo ocorrido. Além disso, ela afirma que ele era muito calmo.
- Sentido de sofrimento: ela se retrata como alguém que passou por grandes provações (39, 56), como as mortes do pai, do patrão e do noivo. Tal sentido evidencia a certeza do sujeito de que a recompensa vem depois. Na formulação 56, ocorre a única nota dissonante: "fiquei quase louca". Embora o *quase* funcione como marcador de atenuação, revelando o controle do sujeito sobre o que é dito, escapa porosamente uma discordância do sujeito quanto ao fato, diversamente do ocorrido nos episódios anteriores.

Formação Discursiva Religiosa

A afirmação da F25 (com a graça de Deus) pode ser aproximada a um senso comum vinculado a uma posição de religiosidade. A fartura de alimentos é atribuída não ao trabalho diário do pai na terra e nas viagens, e sim a um ser maior que permitiria essa fartura se concretizar.

Na F39, a religiosidade reside mais no modo de enunciar que naquilo que se enuncia. Destaco a expressão *dividia com todos*. Era comum apenas o homem trabalhar fora de casa de modo obrigatório, ficando facultado à mulher em caso de necessidade (nas palavras de Marli, "de ter que trabalhar fora para ajudar na alimentação"). Ela apaga esse sentido de ajuda, atribuindo o sustento exclusivamente ao homem. Ao enunciar que *o dinheiro que ganhava era dividido com todos e o alimento era dividido com todos*, ela faz uma alusão ao modo cristão de dividir o alimento coletivamente com os necessitados. Neste caso, ela se inclui entre os necessitados.

Na F42, apaga-se o sentido do vínculo empregatício para inaugurar-se o vínculo caritativo. Ela afirma uma posição afetiva, até mesmo maternal, justificando a assistência ao patrão pela amizade mantida, e não pelo condicionamento econômico. O sentido caritativo absorve o sentido maternal que o atravessa para afirmar uma posição de ajuda o mais desinteressada possível ao próximo.

Analiso a F57 a partir da seguinte fórmula: Sou X, não sou X, mas XY, sou Y. tal fórmula pode ser explicitada nesta subdivisão:

(57a)A religião sou católica

(57b)Não sou de estar toda hora na igreja vou de vez em quando a missa

(57c)Mas faço minhas orações todos os dias e creio muito em Deus

(57d)E sou simpatizante da umbanda

A partir destes enunciados, ficam visíveis as mudanças de posição do sujeito. A tensão principal destas formulações está numa identidade religiosa em trânsito, que afirma e nega certos valores. As marcas lingüísticas destacadas são o *não*, o *mas* e o *sou*. Explicito a seguir o funcionamento dessas marcas no discurso.

A marca *sou*, que nada mais é do que o verbo ser na primeira pessoa do singular, apresenta o verbo próprio da definição. Conseqüentemente, ele se constitui numa maneira de expressar a identificação religiosa. De modo oposto, a marca *não* representa um modo de desidentificação com a identidade anteriormente afirmada.

Na F57a, ela é categórica: "sou católica". Tomada isoladamente, tal formulação não admite conflito: ela afirma uma identidade religiosa. Contudo, tal imagem monolítica de identidade começa a ser desconstruída na F57b, pela negação dos hábitos pertinentes aos membros da religião católica: "vou de vez em quando a missa" sugere uma atividade eventual, descontínua e descomprometida.

Na F57c, o *mas* reforça o sentido de religiosidade: ela revela uma prática religiosa diária situada fora do âmbito católico (mas também dentro, no sentido da reza) além de afirmar sua crença em Deus. Saímos do plano da inserção religiosa e entramos no plano mais amplo da religiosidade.

Marli entra novamente no plano específico da religião na F57d, ao afirmar ser simpatizante da umbanda. Noto que ela o faz de modo cauteloso, bem menos categórico que na F36a. Ela não diz "sou umbandista", e sim "sou simpatizante da umbanda". Qual a razão de tamanho cuidado?

O depoimento de Marli nada tem de estranho à realidade brasileira. Nosso país vive sob os sinos e tambores do sincretismo religioso, por meio do qual se frequenta mais de uma religião. A religião católica representa o culto dominante no Brasil, enquanto os

cultos africanos (entre os quais a umbanda) são estigmatizados socialmente. Desse modo, ela não se sente autorizada a afirmar uma identidade estigmatizada, preferindo o caminho de prestígio.

Marli afirma e nega a religião católica: "sou católica"(a), "não sou de estar toda hora na igreja". Se estabelece uma tensão dialética no texto, segundo a qual é possível ser e não ser ao mesmo tempo. Tal tensão mostra uma tentativa de controle do texto, uma autocensura, que regula o que pode ser dito.

De modo diverso, ela afirma e não nega a umbanda. A ausência de tensão sugere a aceitação velada e cuidadosa do sujeito. Identifico aqui a posição final do sujeito. Não há no processo de identificação com a religião africanista a mesma tensão que há no processo de identificação com a religião católica.

O deslizamento de uma a outra posição só é possível com o emprego da conjunção *mas*, que desloca o sentido do plano específico para o plano geral. O *mas* reforça o sentido geral da religiosidade, permitindo a alteração seguinte. Tal alteração se dá sobre o sentido geral, e não sobre o sentido católico. Desse modo, há um efeito de continuidade no texto que permite a convivência harmônica das duas religiões, a católica e a umbandista.

Esta análise corrobora a tese de que não se pode falar em identidades de modo uno, e sim de processos identitários não-fixos, nem estanques no tempo. Utilizo a definição de Maura Penna (In Signorini, 1998:108):

Afastando-nos de uma concepção essencialista da identidade, não consideramos a identidade social como um processo fixo e imutável, ou como inerente de algum fator constitutivo, de algum modo inerente que pode ser perdido. Não há uma essência dada, uma vez que é a experiência social que engendra os esquemas de apreensão do mundo através dos quais a materialidade é interpretada.

O efeito de sentido na F58 é o de uma ação voluntária, nos dois sentidos do termo. Voluntária porque é expressa uma vontade do sujeito, como em *eu gosto de trabalhar na associação de moradores*. A manifestação do gostar representa um gesto de adesão do sujeito. Voluntária também por incluir um sentido de ajuda descomprometida em prol de uma causa maior.

Formação Discursiva Trabalhadora

No discurso de Marli, a representação familiar aparenta dominar. Contudo, ela é vista dentro de uma formação discursiva do trabalho, como na F32: "na mesma família que trabalho até hoje, e que é a minha segunda família." O peso do trabalho na vida é tão forte que termina por alterar a estrutura familiar. A família biológica é vista como uma lembrança do passado, pois o presente é ocupado pela nova família. Esta mudança de família é uma prática comum em famílias pobres e com muitos filhos do interior do Rio Grande do Sul.

Ocorre a seguir uma espécie de adoção da família, num processo que poderia ser denominado de familiarização do trabalho ou naturalização da família do empregador. Na F22, ela enuncia que a morte do patrão *foi como se eu tivesse perdido um filho*. Marli destaca o vínculo afetivo, apagando o empregatício, nos momentos de crise financeira, e até na fase abastada da família.

O estudo e o trabalho são representados como forma de superar um trauma, como passatempo e como segundas alternativas de vida: *Aí passei a ocupar meu tempo com trabalho e estudo*. (F35)

Neste fragmento, a sua história de vida fica sendo a história das vidas dos empregadores, colocando numa posição marginal a sua própria história. Fora da relação com os patrões, parece não haver vida. Conversei com Marli sobre esta marginalização. Em março, ela escreveu um novo texto, aqui descrito da FD 26 à 35. Neste, ela comenta mais demoradamente as mortes do pai e do noivo, relembra fatos da família biológica e inclui as histórias de leitura.

A marca discursiva *aí* assinala a progressão temporal da narrativa. Ela cumpre a função de anunciar os acontecimentos mais importantes. Esta marca pertence ao Discurso da Oralidade. Sua presença comprova a ligação do Discurso de Oralidade com as histórias de vida, nesse caso a serviço de um Discurso da Escrita. O *aí* marca no enunciado esta passagem, ou assimilação da oralidade.

Relações entre as Formações Discursivas

O domínio da FD Familiar sobre a FD Trabalhadora é apenas aparente. Marli enuncia seu discurso desde o lugar de trabalhadora. O peso do mundo do trabalho é tão forte que termina por apagar a memória da família biológica, gerando a naturalização da família do empregador. Desse modo, o lugar de trabalhadora redefine até mesmo vínculo afetivo.

Cumpra-se notar que Marli não dá visibilidade ao seu lugar de funcionária. Sua atuação profissional é apagada em função dos vínculos afetivos. Além disso, há o fato de sua inserção religiosa.

A postura religiosa da autora cria um efeito de caridade que atravessa o seu discurso referente a todas as relações sociais. Ela não trabalha para um patrão, e sim para um amigo. Além do vínculo afetivo (*como um filho*), ocorre a retomada de um sentido de fraternidade, em função do qual ela deixa de ocupar uma função subalterna e passa a desempenhar um papel maior, com certa ascendência sobre o patrão.

Outra marca lingüística ligada ao discurso pedagógico está no uso do condicional *se* no enunciado *Se estudasse Artes, faria muitas coisas bonitas*. A condição para algo ser bem feito é a aprovação via ensino formal. Desse modo, o trabalho da mãe é desmerecido: está mais para folclore que para ciência.

Análise das entrevistas

As entrevistas foram planejadas a partir de um duplo propósito:

- **retomar aspectos da produção do memorial;**
- **evidenciar posições de sujeito sobre o ensino de leitura vivenciado.**

As condições de produção da entrevista foram dadas pelo plano pedagógico institucional. Ambas as alunas foram entrevistadas na Sala de Coordenação do Programa, durante a greve que atravessou o segundo semestre e impossibilitou a segunda etapa da Oficina. Como a oficina foi realizada no segundo semestre de 2000, havia se passado um grande período. Não indaguei delas detalhes dos encontros, antes verifiquei suas posições sobre o ensino de leitura e o grau de letramento das alunas.

Pude verificar que Carmelina não tem, no meio em que vive, as condições mínimas que facilitem um nível de letramento condizente com o uso da linguagem culta, na análise "Lá nem tem livro". Ela refere a ausência de textos escritos (revistas, livros) para leitura em casa e no trabalho, além de estar afastada do Programa para cuidar dos netos.

Marli apresenta um grau de letramento maior, expresso na leitura de romances e revistas. Quando solicitada a falar sobre as experiências na escola, sua fala era bastante contida, repleta de silenciamentos, evidenciando sua preocupação em adequar-se ao discurso pedagógico: "É bom porque desenvolve", referindo-se ao ensino de língua. No momento da entrevista, ela havia passado para o nível IV do Programa.

Lá nem tem livro...

Análise da entrevista com Carmelina (Anexo C)

A escola é o espaço privilegiado para o ensino de leitura de adultos. Ao menos, é esta a voz das alunas por mim entrevistadas. Nesta análise, apresento o relato da aluna Carmelina sobre a sua participação no PEFJAT. Neste, ela diz que a escola é o seu lugar de socialização, sendo o único local em que ela consegue realizar a produção de leitura.

A partir da entrevista, surgiram novas questões, que compartilho com os leitores deste trabalho:

Como Carmelina lê na escola?

Como lê fora dela?

Como ela compreende o espaço escolar ?

Qual é a expectativa de leitora ?

Indagada sobre as leituras feitas além da Bíblia, Carmelina respondeu:

15: *Que outras leituras? Não, nunca li. Não deu tempo nunca, só trabalhei na minha vida. Do colégio, assim, sempre gostei muito de geografia, matemática, apesar de não entender muito, e português também.*

Destaco as marcas discursivas de negação *não* e *nunca*. A repetição dessas marcas sinaliza um sentido de ausência indesejada. Consoante a isso, o emprego do advérbio *só* expressa uma limitação, quase uma interdição.

O efeito de sentido produzido é o da leitura ligada à escola, mais especificamente ao conteúdo disciplinar, em geral representado pelo livro didático. Destaco o fato de eu não ter limitado o espaço de leitura: limitei-me a perguntar que outras leituras, num sentido amplo, ela havia feito. Foi ela quem delimitou o espaço de leitura.

Outro ponto relevante é a surpresa ante a pergunta. Fazer outras leituras não era um sentido previsto no imaginário de Carmelina. Interpreto isso como um sentido diretivo para a leitura - um *ler para* vinculado à didática da leitura, e não à leitura. Nessa visão, não haveria autonomia da prática de leitura (leitura *do* aluno), e sim um direcionamento estabelecido pelo professor (leitura *do* professor *para* o aluno).

Na seqüência *não deu tempo nunca, só trabalhei na minha vida*, o trabalho é visto como um entrave para a leitura. Por sua vez, a leitura é entendida como um saber adicional, daqueles que se pratica "quando dá tempo". Ela acaba estabelecendo uma hierarquia e uma dicotomia. A hierarquia se dá entre saberes indispensáveis para a vida, no caso o trabalho, e saberes dispensáveis, no caso a leitura. A dicotomia se dá entre leitura e trabalho, como se um excluísse a outra.

13: *o senhor sabe que eu trabalho naquele lugar, que é muito difícil agüentar. Tem dois ou três colegas que piraram, os coitadinhos. Tiveram que baixar aí. Graças a Deus comigo não aconteceu, mas tava quase, sabia?*

Destaco a expressão *Graças a Deus*. Bastante usada em situações de aflição, essa expressão carrega o sentido adicional de estar sendo enunciada por uma evangélica praticante. Nessa posição discursiva, não se usa o nome de Deus em vão. É assim que ela supera um momento de angústia.

Carmelina delimita sua relação com a escola e com o trabalho. Este é visto num sentido negativo, que se pode dizer alienante, pois é difícil de agüentar. O exemplo dado é a doença que acometeu seus colegas de trabalho. Já a escola é vista num sentido positivo: um espaço de socialização que garantiu a integridade mental da aluna, segundo seu depoimento.

Indagada sobre suas práticas de leitura em casa e no trabalho, Carmelina respondeu respectivamente:

7: *Só depois que a minha filha sair da loja e colocar loja pra ela. Daí eu consigo, se Deus quiser.*

5: *Lá nem tem livro...se tiver eu não sei, não dá tempo. A gente entra de manhã no serviço já trabalhando e meio-dia não se pára, almoça e já vai trabalhando, não dá esse tempo pra gente (...) Mas eu gostaria de tudo essas coisas boas, gostaria mesmo.*

Voltamos ao sentido hierárquico. Para a aluna, a leitura é uma prática submetida a outras práticas. Predomina o papel de avó sobre as representações de sujeito-leitor e sujeito-aluno. Para cuidar dos netos, Carmelina afastou-se dos estudos neste ano. Além disso, não há artefatos de leitura em sua casa. Até sua filha estabelecer negócio, Carmelina vai esperar.

Destaco nas duas seqüências o emprego da conjunção condicionante *se*, expressa nas duas sentenças (*se Deus quiser; se tiver*). Há outro elemento que estabelece condição: o

advérbio *só*. Já o tempo verbal expresso em *eu gostaria* evidencia a ausência de um objeto de desejo.

Nas seqüências apresentadas, a entrevistada assume o discurso de obediência ao cerceamento das possibilidades de leitura em casa e no trabalho. Embora haja uma vontade expressa de ler (*daí eu consigo; eu gostaria de tudo essas coisas boas*), predomina a conformidade em relação ao lugar social que ela ocupa.

1: *Mas eu gostaria de ler, gostaria de ler [ler o quê?] Essas revistas [e livro?] Livro também, né? Que a gente se enriquece, ganha sabedoria, né? [E jornal?] Jornal ... sabe o que eu faço? Eu não leio mas olho bastante. Ih! Aquele negócio da briga dos Estados Unidos.*

Ela anuncia sua expectativa de leitora, assumindo a condição de leitora de revistas. Ao ser questionada sobre a leitura de livros, responde *Livro também, né?* O advérbio *também* remete a uma concessão dentro do discurso. Ela indica com isso que a leitura de livros é um saber a mais, que ela incorpora ao seu imaginário, apesar de *gostar* de ler revista. O livro enriquece e traz sabedoria, mas não se menciona o lúdico nessa leitura.

Já o *né* traz o sentido de busca de aceitação do ouvinte. A aluna sabe estar falando com um professor, e imagina estar respondendo o que era esperado, dentro de um discurso pedagógico. Ela é falada naquilo que fala.

Quanto ao jornal, predomina a negação. Mesmo assim, ela demonstra estar atenta às questões que considera importantes. Para ela, o jornal é desinteressante: é para ser olhado, e não lido. Em outro ponto da entrevista, ela afirma ter lido jornal em uma disciplina do PEFJAT:

(3) *Tinha um professor que trazia jornal de São Paulo. A gente nem escolhia muito, Pegava um texto que parecia mais fácil.*

Ocorre um descomprometimento da aluna com sua leitura. O fato de não escolher sugere uma relação de indiferença. A busca da facilidade remete à situação de cumprir uma tarefa escolar. Em outros momentos, como no poema feito, ela tece elogios ao PEFJAT quanto à produção de textos.

Essa aversão ao jornal pode estar relacionada às suas exigências enquanto leitora. Por que ela gosta de revistas e não de jornais? Talvez pelo tipo de informação veiculada,

pela qualidade da página, pelo colorido ou pelas figuras. Tal fato denota um nível primário de letramento, a exemplo do par adjacente 2 da entrevista: *eu não leio mas olho bastante*

É bom porque desenvolve

Análise da entrevista com Marli (Anexo D)

A fala de Marli é atravessada fortemente pelo discurso pedagógico, possivelmente representado pela fala da professora (45) ou pela formação imaginária expressa no contexto específico de uma entrevista com um professor na sede do Programa. O atravessamento do discurso pedagógico está expresso nas seguintes marcas lingüísticas: uso do *porque* explicativo, uso da expressão *ter que* e no verbo *desenvolver*. Cada marca traz uma contribuição diferente para este trabalho.

O uso do porque explicativo enfatiza uma relação de causa e efeito ligada ao discurso pedagógico, e também ao discurso científico de modo geral. Ao utilizá-lo, Marli causa um efeito de aplicação, mostrando ao professor que sabe inscrever-se no discurso pedagógico:

Porque a gente consegue perceber os erros que a gente tem, porque é uma aula muito boa.
46d: *Isso é bom porque desenvolve.*

Neste último caso, ela remete ao é-porque-é do discurso pedagógico. Ela atribui uma positividade à prática pedagógica (é bom) pelo simples fato de ser pedagógica (porque desenvolve). O discurso pedagógico explica suas razões em si mesmo, sem referir a uma exterioridade. Aluna aplicada que é, Marli percebeu.

A expressão *tem que* expressa uma obrigatoriedade. Ela está ligada ao caráter autoritário do discurso pedagógico, que se estrutura a partir de regras enunciadas pelo professor, numa relação (às vezes mais, às vezes menos, mas sempre) assimétrica. Tal marca também expressa o assujeitamento a um discurso outro. A esse respeito, Beatriz Hoff (2000:89) afirma que

Tem que pode ser entendido como um discurso dominante, autoritário, uma vez que o professor foi formado como o dono do saber - competência autorizada; inclusive seu discurso, como vimos, é pluralizado por outros dizeres. Não é ele que está dizendo o que tem que fazer, mas é o outro que ele ouviu nos cursos de formação; é a outra voz que ele traz para seu discurso, uma vez que ele (sujeito) não é fonte e origem de seu dizer. Perpassa, nesse dizer, o não-um no um, isto é, a heterogeneidade de discursos que o constitui.

Há vários exemplos de *tem que* na entrevista:

46c: *A gente tem que completar.*

47: *Aí eu vou ter que continuar, né?*

O verbo desenvolver demarca a idéia de um processo, no qual se vai aprimorar uma habilidade. Ele está ligado ao discurso pedagógico, uma vez que este visa a formação do aluno, de modo que ele "desenvolva" habilidades de conhecimento teórico-práticas. Na fala de Marli, o verbo em questão é uma modalidade de discurso relatado, reproduzindo o discurso da professora de língua portuguesa.

Em *leitura desenvolve* (47c), ela parte de uma posição ligada ao senso comum, que interpreta a leitura como um valor intrinsecamente positivo. Ela emprega o verbo de modo incomum, uma vez que desenvolver é transitivo direto, e não intransitivo. O que é desenvolvido? Marli utiliza este verbo para delimitar um objeto de estudo a ser ensinado. Quando se distancia do contexto escolar, ela prefere o verbo aprender - *eu aprendi a ler mesmo foi assim* (49). Quando ela enuncia que leitura desenvolve, ela anuncia o valor pedagógico da leitura, sem precisar o sentido.

Há um sentido ambíguo no uso que a aluna faz do verbo desenvolver. Ele serve para vários momentos, e justamente por não estar bem delimitado acaba por dizer pouco. Já nem se trata de saber o que é desenvolvido, e sim como este verbo funciona discursivamente. Ele é um sinalizador de adequação ao discurso pedagógico, de sentido variado ou indefinido. (27) *Muito bom pra gente desenvolver* (49b) *É interessante, porque a pessoa desenvolve, tem mais conhecimento.* (30) *Leitura desenvolve.*

Outras expressões marcam um sentido de dificuldade: o uso do verbo *gostar* no futuro do pretérito e o uso da conjunção adversativa *mas*. Ambas as marcas estão expressas no enunciado (47b) *Gostaria de ... mas acho difícil*

O sentido de dificuldade também se manifesta no enunciado (46b): *Língua portuguesa e matemática são difíceis mas é o que eu gosto.* A esse respeito, confirmam-se os dados da pesquisa de Marisa Silveira sobre o sentido de dificuldade em matemática.

Paralelo ao sentido de dificuldade, emerge o sentido de culpa. A aluna coloca a culpa em si por não estar lendo, por exemplo em (42) *Eu sou meio preguiçosa pra ler.* Novamente, em *Como tem coisa errada!* (49), a incapacidade é atribuída ao sujeito, que não sabe aproveitar a aula boa dos professores. Ela recupera o sentido etimológico da

palavra aluno: aquele que não tem a luz, que não sabe. Marli assume a condição de "aluna". É evidente que Marli sabe algo sobre o tema, mas ela está num estágio em que é capaz de fazer um memorial e não é capaz de falar sobre tal fazer.

Há também uma posição de resistência na entrevista entre os enunciados 36 e 44. Tal posição se expressa na forma da negação - *Não lembro* e de silêncios- (...) sobre a leitura escolar.

Também ocorre um sentido lúdico, referente às leituras não-escolares. A marca discursiva é o verbo gostar, como em (45)*Eu gosto mais de ler é romance.* (46) *É assim que eu gosto de ler.*

Já o *quase* funciona como marcador de atenuação. No primeiro caso, diminui a força da assertiva *Sem ela a gente quase não vai a lugar nenhum*(49c); no segundo caso, diminui o comprometimento do sujeito com aquilo que é dito *Hoje em dia não se usa quase*(49c).

No par adjacente (48) *Romance água com açúcar*, ela se antecipa à possível crítica, assumindo a voz do professor, para sentir-se autorizada a elogiar. Lembro que na primeira parte ela não se posicionou a respeito das leituras, provavelmente para ocultar uma preferência "não-escolar". Ela só se sentiu autorizada a dizer quando eu lhe indaguei o que ela *gostava* de ler (45)

Relacionando as entrevistas

A leitura adquiriu o status de mito escolar. Indagadas sobre a leitura de modo geral, as alunas responderam que *sem ela a gente quase não vai a lugar nenhum* (Marli, 49c) e *sem a leitura a gente quase não pode viver* (Carmelina, 8b). A resposta foi bastante parecida no sentido e no enunciado, sugerindo a presença de outra voz: a do discurso escolar sobre a leitura, que se manifesta na forma de discurso relatado. As alunas são faladas naquilo que falam, anunciando a manutenção dos sentidos escolares para a leitura. Tomados isoladamente, tais depoimentos demonstrariam uma adesão irrestrita ao discurso escolar.

Contudo, a reprodução do discurso escolar não significa a adesão automática à prática social da leitura. Indagadas sobre o uso da leitura no cotidiano e não mais sobre o

valor abstrato do termo e elas responderam que a leitura serve *pro dia-a-dia, pra ler uma receita, escrever um bilhete pra alguém, ou deixar um recado, que hoje em dia não se usa quase, mas antes a gente usava muito isso.* (Marli, 49c) e ainda *que outras leituras? Não, nunca li. Não deu tempo nunca, só trabalhei na minha vida* (Carmelina, 15). Percebo um descompasso entre o discurso sobre a importância da leitura e o discurso sobre a sua prática. Este descompasso não é privilégio dos alunos do Programa, sendo comum em pessoas de maior escolaridade.

Nas entrevistas, se evidenciaram dois sentidos gerais sobre a leitura: o sentido de dificuldade ("costurar é pior que ler", "são difíceis mas eu gosto") e o sentido de necessidade secundária, limitada a textos práticos e a níveis primários de letramento ("ler um bilhete"). Além disso, o acesso a livros e revistas parece restrito ao contexto escolar, o que praticamente interrompe as condições para o letramento ("aí eu vou ter que fazer o segundo grau, né?"). Tal fato deve ser considerado pelos educadores em seus planejamentos.

A questão a ser discutida é a entronização da escola como *único* lugar social para a leitura. Há uma desvinculação da leitura do cotidiano do aluno, que não encontra fora da escola meios para ler. Mesmo assim, a leitura acontece: por conta própria, Marli lê *romances água-com-açúcar*, cuja leitura não tem coragem de assumir perante o professor. Carmelina lê a Bíblia, como uma tarefa da igreja a que pertence. Tais leituras podem ser discutidas pelo professor, desde que o aluno não de limite a ler na escola apenas aquilo que já lia fora dela.

É preciso apresentar ao aluno um leque variado de leituras, ao qual ele não terá acesso em outros lugares. Nesse sentido, o fato de uma evangélica que só lia a Bíblia e uma doméstica que só lia romances terem acesso a textos literários, apelativos e informativos, entre outros, já justifica a existência de uma Oficina de Leitura

Pelo discurso heterogêneo da Aluna Adulta

Quem fala, fala de algum lugar social. É desse lugar específico que o indivíduo assume posição de sujeito, passando a produzir sentidos diferentemente. Passo agora a investigar elementos que me permitam configurar uma Formação Discursiva Aluna Adulta, caracterizada em sua complexidade, a partir do lugar que as alunas assumiram em suas falas e escritos.

Sita Mara Sant'Anna (1998:98) traz uma relevante contribuição ao afirmar que os alunos do PEFJAT (se) dizem a partir de um lugar de exclusão:

"A posição de sujeito manifestada nestas falas iniciais expressa a exclusão social à qual os trabalhadores - alunos do PEFJAT - estão submetidos. Indica o lugar de inferioridade e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que o estudo significa a passagem para outro lugar - possibilidade de ascensão profissional. Estes recortes apontam, em uma visão geral, que os adultos trabalhadores assumem sentidos de uma formação discursiva pedagógica caracterizada como do senso comum, cujo enunciado seria: 'Através do estudo haverá ascensão'."

O ensino formal carrega uma aura de positividade, também refletida nas práticas escolares da leitura. Embora as alunas valorizem o processo de escolarização, a questão do letramento se mostrou minimizada em algumas falas. Isto se explica pelo fato de que os sujeitos organizaram suas vidas sem a efetiva prática social da leitura, para além da escola.

Em termos gerais, a análise mostrou que o memorial é uma tipologia textual adequada para o ensino de adultos. Ele propicia a manifestação da experiência de vida, vinculando-a à experiência escolar (no caso, à prática da leitura). Tal vinculação permite ao aluno uma inscrição mais efetiva no mundo da escrita, ampliando o seu nível de letramento sem com isso provocar o abandono da sua cultura. As alunas produziram sentidos relacionados às leituras promovidas na Oficina. Desse modo, cada aluna desenvolveu uma história de leitura singular, vinculada à sua história de vida e às suas leituras anteriores.

Os sentidos produzidos na história de vida têm relação com as formações discursivas religiosa, familiar e trabalhadora que marcam a inserção dessas alunas na vida social. Por sua vez, a posição de sujeito aluna adulta a respeito do discurso pedagógico da leitura não se constitui isoladamente dos outros discursos nos quais essas alunas se subjetivaram. É possível dizer que as alunas incluem o discurso pedagógico nas suas

histórias de vida, assumindo-o como novo discurso (como acontecimento) em meio aos discursos já instituídos, e passando a falar diferentemente a partir dele.

Os sentidos produzidos na leitura só podem ser apreendidos pelo analista por meio da produção de textos. Ao mesmo tempo que os alunos escrevem para descobrir os seus pontos de vista, eles propiciam o acesso ao professor desta sistematização. É certo que o lugar de analista não é neutro: selecionei os conhecimentos compartilhados com eles.

As alunas se colocam no lugar daqueles que não sabem. Se o ensino formal carrega uma aura de positividade, o aspecto do letramento se mostrou prejudicado, e até mesmo desvalorizado em algumas falas.

A FD Pedagógica foi atravessada por FDs Religiosa, Feminista e Trabalhadora. Resumo agora os sentidos evidenciados em cada uma delas, relacionando-os.

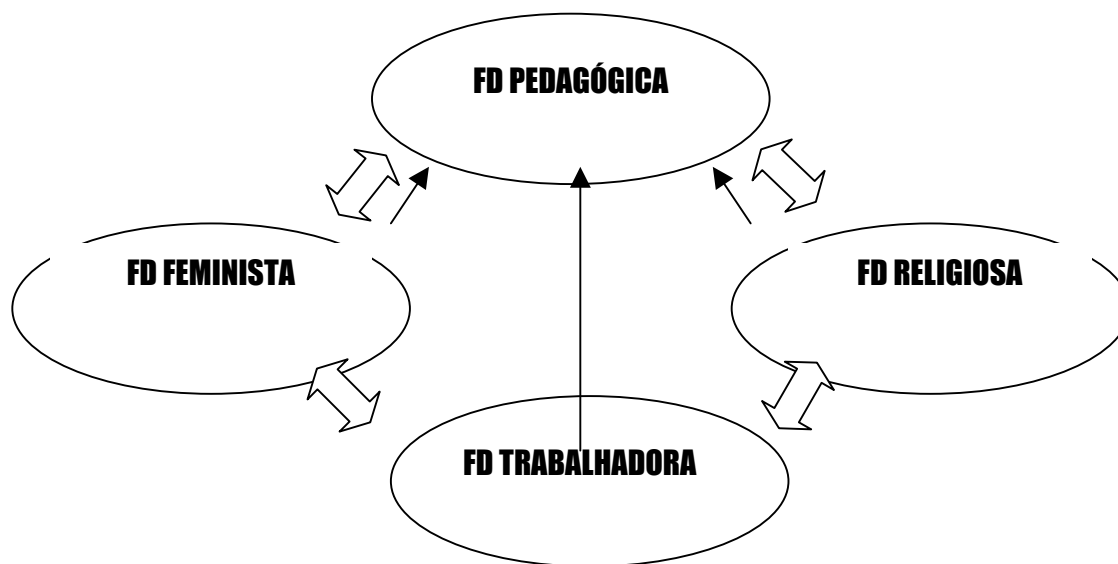
A FD Feminista está presente no memorial de Carmelina e numa paródia feita por Marli. Tal FD expressa a inscrição de um ponto de vista feminino a respeito dos assuntos desenvolvidos. Este se evidencia principalmente quando se alude às relações de gênero. A mulher reivindica um papel de protagonista, recusando-se a ser coadjuvante do homem. Embora os mecanismos sociais que operam os condicionamentos femininos continuem nelas vigentes, as alunas se revelam mais esclarecidas que certos dicionários (não restritos à nossa língua), que continuam classificando o homem como "ser racional" e a mulher como "pessoa do sexo feminino".

A FD Religiosa assinala os sentidos de caridade, fraternidade e desprendimento. Trata-se do lugar preferencial a partir do qual as alunas falam. Os condicionamentos sociais se tornam visíveis, seja através da pressão familiar para que a filha se case, seja através da autocensura. É bom destacar o papel da religiosidade na formação social destas alunas. Presume-se que desde a infância elas tenham sido educadas segundo preceitos religiosos, que ambas conservam, cada qual à sua maneira.

A FD Trabalhadora constitui-se em lugar de inclusão social. Ela é afetada pela FD Religiosa: os sentidos de caridade predominam sobre o sentido de emprego, isto é, a amizade pelos patrões apaga a condição de empregada. De todo modo, é a participação de tal FD que lhes permite ocupar um lugar social remunerado (portanto reconhecido), prover o próprio sustento e garantir a paz no lar.

Tais FDs afetam a FD Pedagógica de tal modo que necessitam ser incluídas no currículo escolar e no planejamento do professor. As histórias de vida das alunas adultas assinala o lugar social desde o qual elas se autorizam a falar. Ao delimitá-las, elas fornecem as bases para uma interlocução pedagógica profícua, informando ao professor com quem ele está falando. É evidente que a FD Pedagógica Aluna Adulta não está separada das outras FDs, antes significa junto a elas. Não há muros entre as FDs, e sim camadas porosas que se interseccionam. Ao longo dos textos, vários lugares são ocupados e muitos discursos são assumidos.

A relação entre as FDs pode ser representada pelo seguinte esquema:



Elas se inscrevem de modo singular nessas formações discursivas. Às vezes elas se submetem às posições tradicionais presentes nas FDs, enquanto outras vezes elas deslocam os sentidos normalmente atribuídos àquelas posições, passando a ocupar outros lugares.

As alunas não se apresentam como excluídas socialmente. Pelo contrário, destacam as ações sociais praticadas e as redes sociais de que participam. Desse modo, relativizam a situação de exclusão - circunscrita ao ensino formal - , complexificando o processo de

busca de regularidades nos discursos. Os sentidos de religiosidade e de trabalho revelam uma inserção social, que elas pretendem completa com a escolarização. A exclusão é escolar, e não social, ou antes elas assim o crêem.

Palavras finais

Tudo enfim nesta noite que não termina nunca, enseada escura onde a memória é âncora e luz, noite que vai adormecer todas as coisas que ele assinou, mas só por algum tempo, até que chegue o amanhã onde as grandes coisas são feitas.

Carlos Heitor Cony

Esta dissertação de mestrado será bem-sucedida se cumprir com a tarefa de repensar a leitura no ensino de adultos em geral, e no PEFJAT em particular. Em função desse objetivo, ela pode se tornar fonte de consultas em trabalhos sobre leitura, educação de adultos e ensino de Língua Portuguesa.

Nestas palavras finais, busco realizar meu objetivo de duas maneiras: revendo questões abertas nas Primeiras Palavras (problema de pesquisa, indagações norteadoras, procedimentos analíticos e pedagógicos); discutindo o papel da memória discursiva na reformulação proposta para o ensino de leitura.

Na formulação do problema de pesquisa (p.19), busquei regularidades no discurso dos alunos adultos, a partir dos memoriais e entrevistas produzidos. Tais regularidades configuram o que denominei uma Formação Discursiva Pedagógica Aluna Adulta, atravessada interdiscursivamente por outras formações discursivas, expressas nas histórias de vida.

Em relação à análise, comecei elencando os efeitos de sentido presentes em cada depoimento (intradiscurso). De imediato, relacionei tais efeitos de sentido, a fim de sistematizar formações discursivas. Nesse momento, busquei relacionar os depoimentos às formações sociais de que fazem parte. Minha maior dificuldade foi analisar a história de leituras, uma vez que raramente a relação com a história de vida era explícita - foi feita à parte, e não no corpo do texto.

Quanto aos procedimentos pedagógicos, julgo satisfatória a vinculação das atividades-elo à produção do memorial. Em minha reflexão após a Oficina, creio ser válido

reformular dois pontos: reserva de um período para a escritura do memorial em cada encontro (não apenas em encontro específico) e maior exemplificação da atividade, através da leitura de outros memoriais. A maioria deles seria lida apenas na segunda etapa, que teria como tema único a produção do memorial. Devido à greve na universidade, não pude orientar o processo de reescritura dos memoriais. Mesmo assim, eles têm a utilidade de revelar uma etapa do processo de escritura da história de vida, possibilitando a realização da análise.

Reconheço que o letramento tem seu lado negativo, como o possível abandono da cultura. No entanto, a posição de professor de língua me fez traçar estratégias de preservação da identidade cultural, ao mesmo tempo que o aluno desenvolvia sua história de leituras. A contribuição deste trabalho está na relação entre o letramento e a oralidade, ou ainda entre as histórias de leitura e as histórias de vida.

Reside aí a travessia do leitor. Presume-se que os alunos dessas séries já estejam alfabetizados. Neste caso, a travessia reside no estabelecimento de condições efetivas para a prática social da leitura. Ocorre então a passagem de um aluno alfabetizado para um aluno letrado culto, capaz de ler e escrever qualquer tipo de texto. Não procuro torná-lo escritor, e sim torná-lo um grande leitor, capaz de conviver com as diferenças religiosas, sociais e culturais do outro, sem com isso abdicar dos seus valores. Quero um leitor capaz de se abrir generosamente ao outro.

Disso decorre a necessidade de uma nova travessia, esta de cunho mais político: a luta por facilitar o acesso ao livro. O morador da recém-inaugurada Quinta Unidade da Restinga, por exemplo, não percorrerá vinte quilômetros até o centro de Porto Alegre para ler um livro na Biblioteca Pública. É preciso que o livro esteja mais próximo. Talvez pudesse ser criada uma sala de leitura no próprio local. Talvez devesse haver uma lei exigindo tal sala no projeto de construção. Talvez a comunidade devesse ser consultada. Lá nem tem livro...

É urgente estabelecer condições concretas para o letramento nas classes populares, sob o risco de, ao não fazê-lo, deixar a escolarização sem sentido concreto. Não é possível insistir nos erros do Mobral, que escolarizava sem saber para quê. A escolarização é parte importante do processo de letramento, mas é preciso que sejam dadas aos alunos condições de executar o que aprenderam. A esse respeito, devem ser repensadas as políticas públicas

para a leitura. Gostaria que cada governante tivesse uma política definida para o livro, assim como há uma política para o automóvel, para o frango e até mesmo para a ração importada.

Busquei comprovar que é possível ensinar leitura. Aliás, não apenas é possível, como é fundamental para aqueles que trabalham em Educação de Jovens e Adultos, para o projeto educacional brasileiro e, em última instância, para a própria democracia. Salvo engano, dois terços dos eleitores brasileiros são semi-alfabetizados. Para tanto, as histórias de vida não podem ser silenciadas, nem o leitor pode ser tratado como estrategista ou posição vazia.

Retomo as perguntas feitas nas palavras iniciais (p.1), a respeito de uma pedagogia da leitura, além de questões como o currículo de Língua Portuguesa, a Pedagogia de Projetos e o mundo da escrita.

Podemos desenvolver uma pedagogia da leitura por meio da sistematização de uma história de leituras. O aluno é estimulado a produzir uma história "própria" (evidenciando um gesto de leitura), contando para isso com a orientação do professor. O que muda é que o aluno não precisa necessariamente assumir o ponto de vista do professor sobre determinada obra. Ele ganha relativa autonomia de opinião (não leva nota baixa se não consegue "chegar à leitura adequada"), sem que se minimize o papel do professor. Ao contrário, o professor orienta as leituras, estimulando diferentes pontos de vista. O trabalho do professor é o de verificar se o aluno não extrapolou o sentido do texto (leitura possível), ou se pelo menos entendeu o que leu (leitura mínima). A leitura do aluno não precisa coincidir com a leitura do professor.

Neste contexto, a escrita é ressignificada, já que está a serviço de uma pedagogia da leitura. Proponho uma inversão: em vez de ler para produzir textos, o aluno escreve para sistematizar suas leituras. Um exemplo disso é o memorial.

A proposta do memorial pretende redefinir o papel da escrita. O aluno é convidado a refletir sobre sua história de vida, incluindo nesta sua história de leitura. Reconheço o fato de que a escrita está indissociavelmente ligada à leitura. O que muda é a relação pedagógica estabelecida entre ambas. Se não é possível pretender formar escritores (pois isso depende da relação do sujeito com a linguagem), podemos formar leitores diferenciados, capazes de conviver com as diferenças.

Os memoriais deram visibilidade a vários aspectos do cotidiano das alunas: as situações familiares, as questões de gênero, o mundo do trabalho, a presença da escola. Tais aspectos remetem a um interdiscurso que resgata valores religiosos, expressos nas histórias de vida. Ao narrarem os fatos, as alunas faziam uma espécie de avaliação de suas condições sociais.

As entrevistas revelaram o quanto as alunas relacionam a leitura ao contexto escolar, geralmente desvinculando-a de situações concretas do dia-a-dia, ou limitando-a a textos práticos e apelativos (como o bilhete). Ampliar a história de leituras significa obter novas ferramentas para refletir sobre os fatos presentes em suas histórias de vida. É ainda enriquecer suas histórias com novos fatos, relativos a outros modos de vê-los.

Não penso que a disciplina de Língua Portuguesa deva ensinar Lingüística ou Análise de Discurso. Porém, há um domínio de saberes ligados a estas disciplinas que dizem respeito ao professor de língua. O professor com esses conhecimentos teóricos trata de questões consideradas "erradas" de outra forma. Ao considerar a língua um sistema heterogêneo, mas que segue uma certa ordem, não condena no aluno a variação lingüística característica da fala, nem a transposição dessa fala para o sistema da escrita, pois tem uma explicação para isso. A análise textual também é enriquecida por esses conhecimentos. Entendendo dessa forma o sistema de sua língua, conseqüentemente traça melhores caminhos pedagógicos em sala de aula ao abordar o sistema letrado "culto" .

Já a Análise de Discurso contribui desde o planejamento da aula, passando pela execução (estudo das posições de sujeito expressas) até a avaliação (pesquisa sobre o interdiscurso dos alunos). A perspectiva discursiva proporciona um novo olhar sobre a questão da leitura. Os alunos não lêem para encontrar um sentido "imaneante" ao texto, e sim para produzir sentidos a partir do texto lido. O sentido não está dado a priori - ele é produzido. Desse modo, os saberes do campo discursivo não podem ser ignorados pelo professor.

A contribuição da Pedagogia de Projetos está na relação estabelecida entre texto, contexto e gramática, sempre em função do projeto visado. Assim, diversificam-se os textos produzidos (não só a redação escolar) e os motivos para produzi-los (não só a nota). Nesta perspectiva, o ato de ler na escola tem dois objetivos básicos: ler os textos em situação real e aprender a ler. Tal proposta altera o modo como a leitura é comumente

praticada na escola. A Pedagogia de Projetos pode preparar o aluno para a prática social da leitura, dentro e fora da escola. Ela mostrou-se viável ao trabalho pedagógico com adultos.

Volvendo à questão de fundo - que leitor queremos formar? - entendo que o PEFJAT tem contribuído para a formação de leitores críticos, capazes de entender a problemática social e posicionar-se diante dela, conforme seus objetivos. Dentro do programa, há um certo cuidado quanto a isso, e esta dissertação pretendeu atender a esse propósito. Porém, fora dele o aluno ainda não encontra as condições mínimas para desenvolver seu letramento. Uma questão que ainda se mantém, necessitando de novos estudos, é o modo como o Programa deve trabalhar para diminuir esse afastamento. Penso que pode ser feita uma pesquisa sobre os hábitos de leitura dos alunos, concomitante a uma investigação do nível de textualização. Isso nos dará condições de trabalhar mais adequadamente para formar um leitor para além do contexto escolar. A escolarização não deve ser apenas decorrência do mundo do trabalho, mas deve inscrever o leitor no social de modo mais amplo.

O papel dos escritores não pode ser subestimado. Creio que o discurso literário tem muito a dizer ao discurso pedagógico, ainda que ambos tenham fins distintos. Aprendi com os escritores que não há um ler para, ou seja, que o ato de ler não necessita de suplementos, fichas, interpretações... A sistematização das leituras é uma etapa importante, que deve ser feita na escola, ainda que os meios sejam diversos. O que precisa ficar claro na ação escolar, e realmente não está, é que a leitura já é uma produção.

A leitura é vista como um acontecimento. Ela é uma produção do sujeito: cada ato de ler altera a memória discursiva. Desejo que ela "aconteça" no ensino de adultos, para superar a noção de aligeiramento escolar prevista nos supletivos. Formar um aluno adulto leitor deve ser a primeira tarefa de instituições como o PEFJAT. Portanto, a disciplina de Língua Portuguesa não pode agir isolada, antes precisa participar de um esforço coordenado de elaboração de projetos na área. Levado às últimas conseqüências, este esforço permitiria a formação de uma comunidade de leitores, que se aproximariam em função dos textos.

Bibliografia

1. ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.
2. ADAM, Jean-Michel. Types de séquences textuelles élémentaires. In: LANE, Philippe (coord.). **Pratiques** n°56, déc 87 - **Les types de textes**.
3. ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado da Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
4. APRENDENDO com jovens e adultos: revista do Programa de Ensino Fundamental para jovens e adultos trabalhadores. Porto Alegre: UFRGS, Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Faculdade de Educação, 1999. 2ªed.
5. AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. 198p.
6. _____. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso**. DRLAV, 26, Paris, centre de Recherche de L'Université de Paris v: 11, 1982. (tradução de Alda Sher e Elsa M.N.-Ortiz)
7. BARBISAN, Leci et alii. O discurso pedagógico: a presença do outro. In: **Letras**. Santa Maria: UFSM / CAL, 1996.
8. BETENCOURT, Maria Fátima A. **A leitura na vida do professor**. Passo Fundo: UPF, 2000.136pp.
9. BORGES, Jorge Luís. **Ficciones**. Buenos Aires: Emecê, 1994.
10. CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.
11. CORACINI, Maria José. Heterogeneidade e leitura na aula de língua portuguesa. In ____ e PEREIRA, Aracy. **Discurso e sociedade: práticas em análise de discurso**. Pelotas: Educat, 2001.p.137-155.
12. COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clementis. In INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Os múltiplos territórios da Análise de Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.
13. DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória. In ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.p.23-37.
14. DALLA ZEN, Maria Isabel. **Histórias de leitura na vida e na escola**. Porto Alegre, Mediação, 1997.
15. ELIAS, Carime R. Dispersão e unidade na trama de sentidos do sujeito-leitor. In: **Coletâneas**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, FAGED, PPGEDU, 1998.v.7, n°19,20.
16. FERREIRA, Maria Cristina L. **Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
17. FERREIRA, Norma. Produção de conhecimento sobre leitura. In Associação de Leitura do Brasil. **Leitura: Teoria e Prática**. V.20, n.37, jul. 2001. Campinas, SP:ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.p. 13-22.
18. FISS, Dóris Maria L. **Os processos de construção de autoria e mal-estar docente numa escola pública estadual**. Porto Alegre: PPGEDU, 1998. Dissertação de Mestrado.

19. FLORES, Valdir. **Lingüística e psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
20. FONTES, Joaquim Brasil. **As obrigatórias metáforas**; apontamentos sobre literatura e ensino. São Paulo: Iluminuras, 1999.
21. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 36ªed. São Paulo: Cortez, 1998. 87pp.
22. _____. **Pedagogia do oprimido**.
23. _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**.
24. GALLO, Solange Leda. **O que é textualização?**. SC: UNISUL, 1999. (apostila de curso)
25. _____. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
26. GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 252pp.
27. INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Os múltiplos territórios da Análise de Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.
28. _____. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.
29. JOANILHO, André Luís. **História e prática: pesquisa em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
30. JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219pp.
31. KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1995.
32. KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes: editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
33. _____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. 191pp.
34. KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção de sentidos**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 1998.
35. LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In Zilberman, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1982.
37. LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996. 104pp.
38. MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 155pp.
39. MATTE, Marleni. **A informática na escola como acontecimento: que sentidos estão sendo produzidos?** Porto Alegre: PPGEDU, 2000. Dissertação de Mestrado.
40. MELO NETO, João Cabral. O cão sem plumas. In: **Cadernos de literatura brasileira**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1996.
41. MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
42. MONDADA, Lorenza. A entrevista como acontecimento interacional. In: **Rua**, Campinas, 3:59-86, 1997.
43. Morin, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
44. MUTTI, Regina Maria V. para uma re-significação do discurso pedagógico na pesquisa-ação (re-significada). In: **Letras** (revista do Curso de Pós-Graduação em Letras). Santa Maria: UFSM /CAL, n.º 15, jul./dez. 1997.

45. _____. Posições de sujeito a partir da leitura e análise do texto na escola. In: **A língua materna: o ensino em processo**. Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v.11, n.25, 1997.
46. NEVES, Iara. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 2ªed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.
47. NUNES, Beth. O gaúcho lê ou finge que lê? In: revista **Aplauso**, dez-2000.
48. NUNES, José. **A formação do leitor no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1992.
49. ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1998. 118pp.
50. _____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998. 208pp.
51. _____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999. 100pp.
52. PEFJAT. **Informações Gerais ao aluno**. Porto Alegre: PEFJAT/FACED /PRORHESC/UFRGS, 2000. Folheto informativo.
53. PÊCHEUX, Michel. Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas. In: **Cadernos de Tradução**. 2ªed. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, out.1998, n°4.
54. _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3ªed. Campinas: UNICAMP, 1988. 317p.
55. _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2ªed. Campinas, SP: Pontes, 1997. Tradução de Eni Orlandi.
56. RÖSING, Tania Marisa K. Leitura e formação de leitores: investimento de retorno garantido. In: revista literária **Blau**, jun.- 2000, p. 4-10.
57. _____. **Práticas leitoras para uma cibercivilização - Mundo da Leitura**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
58. SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Desvelando posições de sujeito: uma análise de discurso de alunos adultos. In Dalla Zen e Xavier (org.). **Ensino de língua materna: para além da tradição**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
59. **O ensino de língua materna para jovens e adultos trabalhadores: a busca de novos sentidos**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação de mestrado.
60. SCHONS, Carme. **Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas**. Passo Fundo: UPF, 2000.
61. SILVEIRA, Marisa A. **A interpretação da Matemática no dizer dos alunos: ressonâncias do sentido de dificuldade**. Porto Alegre: PPGEDU, 2000. Dissertação de Mestrado.
62. SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
63. TFOUNI, Leda. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
64. TREVISAN, Janine B. **As formações imaginárias do sujeito italiano: uma abordagem discursiva acerca das imagens de si e do outro na definição de identidades**. Porto Alegre: PUC-RS, 2000.

Bibliografia literária da Oficina de Leitura

65. ANDRADE, Carlos Drummond. **Literatura comentada**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 2.ªed.
66. AZEVEDO, Aluísio et ali. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática 1994. 9.ªed. v.10
67. BANDEIRA, Manuel. **Literatura comentada**. São Paulo: Abril Educação, 1981.
68. BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **O homem do furo na mão e outras histórias**. São Paulo: Ática, 1998.
69. CALVINO, Italo. **Fábulas italianas**.
70. CARVALHO, Carlos. **Poesia e prosa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
71. KUNDERA, Milan. **O livro do riso e do esquecimento**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
72. MEIRELES, Cecília. **Literatura comentada**. São Paulo: Abril Educação, 1982.
73. PESSOA, Fernando. **O pensamento vivo de Fernando Pessoa**. São Paulo: Martin Claret, 1986.
73. PENA, Luis Carlos Martins. **As melhores comédias de Martins Pena**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
74. PRADO, Adélia. **Poesia reunida**.
75. ROSA, Guimarães. **Literatura comentada**. São Paulo: Abril Educação, 1982.
76. TELLES, Lygia Fagundes. **Seleta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

Anexos

Anexo A

Memorial de Carmelina

E Jesus disse-lhe: amarás o Senhor teu Deus de todo o teu pensamento e de todo o teu coração e de toda a tua alma. Mateus c.22 e v.37

Tem que passar além da dor

Para dar valor a alma pequena

Sabendo engrandecer

A sua força com fé em Deus

Sentir como deve ser sentida

Amar como deve ser amada

Beijar como deve ser beijada

Sorrir como deve se sorrir

E alegre como a alegria de saber viver.

Dor de cotovelo

Dar um riso amarelo

Tomar chá de sumiço

Matando cachorro a grito

A terra e as árvores

Esta terra é viva

E tudo que se planta dá

Como prova está essa floresta

É sempre verde, as gramas também

Os pássaros cantam de felicidade

Porque sempre acham o que comer

Usamos a chave para mexer no cérebro

Para descobrirmos os segredos da mente

Exercitar a mente é uma terapia mental

Folhas voando pelo chão

Na minha frente avistei uma professora

Com um bordado na blusa sobre o coração.

Ho mar salgado do quanto do teu sal

São lágrimas de Portugal. Ter cruzarmos

Quantas mães choraram quantos filhos

Em vão rezaram

Quantas noivas ficaram por casar

Para que fosse nossos. o mar

Imagino Irene entrando no céu
 Licença meu branco!
 E São Pedro, Bonacho:
 Entra Irene você não precisa
 Pedir licença
 Sentido previsto

Nem tudo que reluz é ouro
 Casa de ferreiro espeto de pau
 Chapéu serviu

Jesus e São Pedro no Friul

Pedro e sua mulher viviam de pescas e um dia. Pedro não pescou nada, Pedro e sua mulher tiveram uma idéia. De roubar couve num campo, e foram um pelo um caminho e o outro por outro caminho. Pedro encontrou um forasteiro e perguntou - Cavalheiro O que faz de interessante? - Estou aqui para ensinar os homens a não praticar o mal - disse o forasteiro. E ficou aquelas palavras na cabeça do Pedro. E deu errado o plano deles, no chegar no lugar onde tinha as couve um viu a sombra do outro e fugiram para casa e em casa se surraram, e depois foram fazer penitencia. Pedro saiu pela estrada e encontrou o forasteiro e lhe contou tudo, sim Pedro fez bem, fique sabendo que eu sou o Senhor. Venha comigo tu és o meu braço direito.

Prenda minha

Noite escura
 Noite escura
 Prenda minha
 Toda noite me atentou

Quando foi de madrugada
 Prenda minha
 Foi-se embora e me deixou.

Esta canção faz eu lembrar da minha mocidade eu sempre gostei de música e esta era a minha predileta.

Anexo B

Memorial de Marli

Professor Rafael

Oficina de Leitura

Foi muito importante a oficina de leitura, pois aprendi um pouco a interpretar um texto que não sabia, agora está mais fácil.

Gostei dos textos que tu passasse como nariz de prata, crônica policial, maçã no escuro, e as poesia de João Cabral, da leitura do livro O homem da mão furada que não lembro o nome do autor.

O programa do ensino fundamental, eu gosto porque além das aulas a gente tem a oportunidade de fazer varias oficinas, que é muito bom que ai a gente tem mais conhecimentos em outras áreas importantes, eu quero neste ano continuar a oficina, de leitura e a de informática quero aprender pois ganhei um computador e não sei mexer nele, tudo que eu aprender é lucro.

Estou escrevendo algumas coisas eu não sei como montar o memorial eu nunca fiz por isso estou mandando para ti ver o que dá para aproveitar.

As músicas são lembranças de um passado que está vivo e que continuará nas boas lembranças.

Poema para meus filhos

Amor, amor, quanta ternura

Compreensão e meiguice

Nestes olhares de adolescentes, quase adultos.

Amigos ou educadores: quais os deveres dos pais?

Gerar, educar e amar, respeitá-los acima de tudo, com vontades próprias e liberdades, sabendo os limites.

Que bom acompanhá-los no crescimento, com alguns fracassos e muitas vitórias.

Nós, que vivemos este amor a três, faríamos tudo de novo, com mais experiência e cautela para ouvi-los, pois aprendemos tanto com vocês.

Enviado por Neide Escobar, para os filhos.

Onde Estou

Guálter Pasa (Caxias do Sul)

Extraído de O livro das lembranças - Edição Alcance 2000.

Onde estou anda comigo minha casa, meu império. O passado, meus afetos, meus temores e projetos, coisas e entes que mais quero, meus ódios e meus amores.

Respeitem quem passa!

Aí vai um reino, conquistas, derrotas, naus, caminhos, grotas, cada parcela da vida desde o primeiro dia, a infância resumida, toda a existência contida nessa indizível cabeça

que guarda sonhos e medos, graças e desventuras, sorri e comemora entrementes a promessa de esperança - o porvir.

Enfim, vai nesse vulto que passa o mais completo reinado, único da dinastia de uma raça de um povo que acolhe a lembrança deste céu, desta terra e avança.

Feliz ano novo

Mensagem mental

Não tenhas medo da velhice, a idade não é o passar dos anos, mas o acúmulo da sabedoria.

Veio de algum lugar.

Marli Silveira dos Santos 09.01.01

Canto Alegretense

(Bagre e Nico Fagundes)

Não me pergunte onde fica o Alegrete
 Segue o rumo do teu próprio coração
 Cruzarás pela estrada algum ginete
 E ouvirás toque de gaita e violão
 Pra quem chega de Rosário ao fim da tarde
 Ou quem vem de Uruguaiana de manhã
 Tem o sol como uma brasa que ainda arde
 Mergulhado no Rio Ibirapuitã
 Ouve o canto gauchesco e brasileiro
 Desta terra que eu amei desde guri
 Flor de tuna, camoatim de mel campeiro
 Pedra moura das quebradas do Inhanduy
 E na hora derradeira que eu mereça
 Ver o sol alegretense entardecer
 Como os potros vou virar minha cabeça
 Para os pagos no momento de morrer
 E nos olhos vou levar o encantamento
 Desta terra que eu amei com devoção
 Cada verso que eu componho é um pagamento
 De uma dívida de amor e gratidão

Eu estou aqui (música de Roberto Carlos)

Olho pro céu e vejo uma nuvem branca
 que vai passando

Olho na terra e vejo uma multidão
 que vai caminhando

como essa nuvem branca, essa gente não sabe aonde vai
 quem poderá dizer o caminho certo é você meu pai

Jesus Cristo, Jesus Cristo eu estou aqui.

Com as lágrimas do tempo
 E o cal do meu dia
 Eu fiz o cimento
 Da minha poesia
 1913-1980 (Vinícius de Moraes)

Eu canto porque o instante existe
 e a minha vida está completa.
 Não sou alegre nem sou triste:
 sou poeta.
 1901-1964 (Cecília Meireles)

As Sem-Razões do amor

Eu te amo porque te amo.
 Não precisas ser amante,
 e nem sempre sabes sê-lo.
 Eu te amo porque te amo.
 Amor é estado de graça
 e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,
 é semeado no vento,
 na cachoeira, no eclipse.
 Amor foge a dicionários
 e a regulamentos vários.

Eu te amo porque não amo
 bastante ou demais a mim.
 Porque amor não se troca,
 não se conjuga nem se ama.
 Porque amor é amor a nada,
 feliz e forte em si mesmo.

Amor é primo da morte,
 e da morte vencedor,
 Por mais que o matem (e matam)
 a cada instante de amor.

Antes dos portugueses descobrirem o Brasil,
 O Brasil tinha descoberto a felicidade. (Oswald Andrade)

A alegria é a prova dos nove. (idem)

São Paulo 1890 - São Paulo 1954

Mundo mundo vasto mundo
 Se eu me chamasse Raimundo
 Seria uma rima, não seria uma solução.
 Mundo mundo vasto mundo
 Mais vasto é o meu coração.

Carlos Drummond de Andrade
 Itabira (MG) 1902 - Rio de Janeiro (RJ) 1987

Manuel Bandeira (1881-1968)

É noite. A lua, ardente e terna,
 Veste na solidão sombria
 A sua imensa, a sua eterna
 Melancolia. (Cinza das horas, 1917)

A lua baça
 Paira
 Muito cosmograficamente
 Satélite.

Desmetaforizada,
 Desmitificada,
 Despojada do velho segredo da melancolia,
 Não é agora o golfão de cismas, o astro dos loucos e dos enamorados,
 Mas tão-somente
 Satélite. (Estrela da Tarde, 1963)

Perguntas e ditos populares

- Em cima do que está o burro ao meio-dia em ponto?
- Em cima da sombra.

- Por que o sapo não usa óculos?
- É porque ele não tem orelha.

- Por que o dinheiro e o segredo são parecidos?
- É que os dois são difíceis de guardar.

- Entre o céu e a terra tem uma dama deitada, pode chover e fazer sol ela está sempre molhada?
- É a língua.

- O que é uma coisa que na ponta é grossa, no meio é quebrada e na ponta é cabeluda?
- É o braço.

- O que é que no mato é muito arisco para a gente pegar mas na cidade a gente pega com a maior facilidade?
- É o veado.

- São duas irmãs de nomes iguais mas diferentes no parecer?
- É a lima. Uma se come, e a outra se usa.

- Quando é que o leite vira música?
- Quando é só nata.

- O que a lua disse para o sol?
- Tu é covarde, só aparece de dia.

- Quando se põe uma galinha assada na mesa, qual parte se corta primeiro?
- É a pele.

Anexo C

Entrevista com Carmelina

R - Rafael(entrevistador) C - Carmelina (entrevistada)

Parte 1 - sobre a oficina de leitura

1R - Lê jornais e revistas?

C - Olha isso aí... não dá tempo porque já não tenho mais esse pique. Eu chego do serviço, cuido dos meus netos. Depois chegam meu genro e minha filha, mas aí já são dez horas e eu tô mortinha de cansada. E eu levanto bem cedo, né, seis e meia. Seis e meia eu tô indo lá pro serviço. Na igreja eu não fui, não fui nessa quarta, porque eu tô cansada. Mas eu gostaria de ler, gostaria de ler.

R - Ler o quê?

C - Essas revistas.

2bR - E livro?

C - Livro também, né? Que é bom, a gente se enriquece, ganha sabedoria né?

2cR - Que tipo de revista? Jornal?

C - Jornal... sabe o que que eu faço, eu não leio mas olho bastante. Ih, aquele negócio da briga dos Estados Unidos...

3R - O que costumava ler no PEFJAT?

C - Era jornal. Tinha um professor que trazia jornal de São Paulo. A gente nem escolhia muito, pegava um texto que parecia mais fácil.

4R - Quais foram as leituras mais marcantes?

C - (...) (...) Não tô me lembrando (...) Eu gosto de cantar versinho. Daquilo que a gente fez que a gente caminhava falando, como era o nome? O que que era aquilo?

4b R - Aquilo era dramatização, leitura dramática dos poemas.

5R - Também tem a questão da biblioteca. Eu queria saber se vai em bibliotecas ou se lá no serviço tem biblioteca, que tipo de livro gosta de ler?

C - Lá nem tem livro, nem tem livro pra... se tiver eu não sei, né? Não dá tempo, a gente entra de manhã no serviço já trabalhando e meio-dia não se pára, almoça e já vai trabalhando, não dá esse tempo pra gente(...) mas eu gostaria de tudo essas coisas boas, gostaria mesmo.

6R - E no PEFJAT?

C - Tinha que ler e tinha que ler ligeiro. Mas eu não gosto de adivinhar, eu gosto de ler mesmo, pra saber o que tá dizendo. Essa coisa de adivinhar não... não tá com nada.

7R - Como é que pensa que vai continuar esse contato com a leitura depois do PEFJAT?

C - Só depois que a minha filha sair da loja e colocar loja pra ela em casa, daí eu consigo. É, daí eu consigo, se Deus quiser.

8R - Na tua opinião, pra que serve a leitura no dia-a-dia, pros valores da pessoa, os teus no caso, e pra que serviria a leitura?

C - Lá na minha casa, por exemplo?

8bR - Pode ser.

C - Ah, mas serve muito, bah. Tudo que é coisa a gente tem que ler, né? É, mas é muito valioso, sem a leitura a gente quase não pode viver, eu acho. Tem que ficar pedindo pros outros: lê isso, lê aquilo, e nem sempre as pessoas estão com vontade de explicar pra gente.

9R - Da oficina eu quero saber quais leituras mais te chamaram a atenção. Tem alguma que te marcou.

C - Todas. Elas me marcaram muito, gostei muito mas eu ficava assim pensando... quando tinha uma qualquer palavra assim, um textozinho que a gente tinha que ver o que queria dizer aquele texto ali, aquilo era muito gratificante para mim.

11R - Legal, bom saber disso. Mas tem um texto, por exemplo poema, conto, aqueles contos religiosos, alguma coisa assim que te chamou?

C - Um dia eu tava lendo nos cadernos quando a tia, agora eu esqueci o nome dela, chegou lá no céu. Ela chegou lá no céu, São Pedro perguntou pra ela e ela disse assim: dá licença, você não precisa de licença.

12R - Ah, o da Irene. Aquele é muito bonito, aquele é dos meus preferidos.

C - Não precisa de licença, a casa é sua, pode entrar. Que ela era boa, como era o nome dela? Irene? Ela era muito boa, não tinha nem... não faltava nada pra ela entrar pro céu.

13R - Queria te perguntar também se essas leituras da oficina enriqueceram o teu memorial.

C - Me ajudaram. Me ajudaram muito, muito, que eu já não estava mais sabendo falar. Que o senhor sabe, né, que eu trabalho naquele lugar. Vinte anos trabalhando naquele lugar, o São Pedro, né, que é muito difícil agüentar tudo isso, é, tem dois ou três colegas que piraram, os coitadinhos tiveram que baixar aí. Eu, graças a Deus comigo não aconteceu, mas tava quase, sabia? Se eu não viesse a estudar... Teve uma professora de Português que ela colocava coisa no quadro e me observava que eu ficava assim parada, parece que não sabia.

14R - E além da oficina, que outras leituras já tinha? Parece que a Bíblia...

C - A Bíblia, eu gosto muito. Agora eu tô lendo ela do começo ao fim. E tem um papel ó, leia um capítulo tal assim, e marco ali na Bíblia até ler tudo. Lá na Igreja que eles me deram (...) mas a Bíblia é muito difícil de ler. É difícil, tem palavras que a minha língua não diz.

15R - Quais outras leituras feitas até hoje foram mais importantes?

Então, pro dia-a-dia, pra ler uma receita, escrever um bilhete pra alguém, ou deixar um recado, que hoje em dia não se usa quase, mas antes a gente usava muito isso.

C - Que outras leituras? Não, nunca li. Não deu tempo nunca, só trabalhei na minha vida. Do colégio, assim, sempre gostei muito de geografia, matemática, pesar de não entender muito, e português também.

Parte 2 - sobre o memorial

16R - Sobre o memorial, a primeira coisa que eu queria saber é se gostou de fazer.

C - Gostei, gostei muito. Escrever gosto muito. Não tem nada que eu não goste: escrever, ler. Só que ler de noite eu canso, e daí sou obrigada a deitar e dormir. Porque o dia inteiro costurando... é pior que ler, costurar.

17R - Não teve alguma dificuldade?

C - Ah, sim. Alguma dificuldade sim, por causa das palavras, que tem que procurar dicionário, né, às vezes falta um pouco de letra. Penso que estou escrevendo bem e volto, ah, me faltou, tem que escrever de novo.

18R - Te agradou o resultado final?

C - Ficou, ficou bem bonito.

19R - Tem um poema teu. E sobre esse poema, como é que ele surgiu?

C - Esse poema a gente estava lá no Campus aí a professora disse: hoje nós vamos ter uma aula diferente. Aí fomos nós lá pra baixo, assim um matinho né, todo mundo. É muito bom, eu tenho toda a vontade de fazer isso de novo e a minha professora disse: cada um vai escrever uma palavra, só uma palavra. Se um falava uma palavra todos escreviam aquela.

20R - Olha só, então deu um texto coletivo.

C - É, texto coletivo. Mas ninguém fez igual nem parecido.

21R - Na hora de escrever, pensou em algum leitor do teu memorial? Pra quem tu escreveste, na verdade?

C - Eu escrevi pro público. Pensei assim, pra quem quiser ler, né. Não pensei pra ninguém. Eu não sei mesmo, não sei mesmo escrever.

22R - Tu achas que ler memoriais é interessante?

C - Ah, é. É interessante para ver como é a idéia da pessoa, como ela está organizando.

Anexo D

Entrevista com Marli

R - Rafael (entrevistador) M - Marli (entrevistada)

Parte 1 - sobre o memorial

23 R- Sobre o memorial eu queria saber primeiro se gostou de fazer.

M- Sim, gostei de fazer, porque foi meio assim variado, né? Gostei de fazer, porque nunca tinha feito.

24 R- Ficou satisfeita com o resultado?

M- Sim, fiquei bem satisfeita, porque aprendi bastante.

25 R- Acha que era isso que tu queria dizer mesmo?

M- Sim, eu me envolvi bastante.

25b R- Claro, tem várias páginas.

M- É que eu sou um pouco assim brecada pra botar pra fora as palavras, né? Então eu acho que me desenvolvi bastante com a oficina.

26 R- Certo. Teve alguma dificuldade pra fazer o memorial?

M- Só um pouquinho mas [depois que começou] depois que comecei aí andei mais.

27 R- E o trabalho da oficina? As aulas da oficina ajudaram a fazer o memorial? Contribuíram para...

M- Sim, contribuíram bastante. Aqueles textos, né, uns textos, texto curtinho mas é bom, né? Muito bom pra gente desenvolver.

28 R - Pensou em algum leitor do teu memorial? Escreveu para alguém especial ou não?

M - Não, especial não.

29 R - Escreveu para ser lida pelos colegas, escreveu para ser lida pelo público em geral? Para quem tu escreveste?

M - Acho que escrevi pro geral, público em geral.

30 R - Uma última pergunta sobre memorial. Eu queria saber se acha que ler memoriais é interessante, né, se leria memoriais escritos por outras pessoas...

M - Eu acho que é, é interessante, porque a pessoa desenvolve, tem mais conhecimento. Eu acho que sim.

Parte 2 - sobre a oficina de leitura

31 R - Agora nós vamos falar um pouco sobre a oficina. Sobre a oficina eu queria saber quais leituras te chamaram mais atenção, e por quê, se tem alguma leitura que tu te lembra.

M - Aquela do... como é, o homem com o furo na mão?

32 R - O homem do furo na mão. No memorial...

M - É, o homem do furo na mão. Me lembro aquele...agora não me lembro o título, mas que tinha a ... a mulher tinha as três filhas que o homem foi lá convidar elas pra trabalhar com ele, né...

33R - Sei, sei. Era o diabo. É nariz de prata o título.

M - Isto, nariz de prata, isto mesmo. E a outra leitura é aquele, passarinho verde, parece que é, esse aí também eu gostei muito. Esses três aí foi os que mais eu lembro.

34 R - E o que que te chamou atenção no homem do furo na mão? É o fato de ter o furo ou alguma outra coisa?

M - Não sei, eu... fiquei um pouco meio confusa com aquele livro. Eu fiquei um pouco confusa, ainda não entendi muito bem, mas me chamou atenção aquele negócio do furo.

35 R - Isso aí tu não te preocupa, porque ninguém entendeu muito. Mas é um texto...

M - É um texto que prende, né? Quem lê, lê pra saber o que acontece, mas no fim fica um pouco confuso.

36 R - Um pouco confuso, né? Surpreendente o final... Bom, queria saber agora como essas leituras enriqueceram o teu memorial. Por exemplo, o homem do furo na mão aparece no teu memorial. Como é que essas leituras enriqueceram então o memorial?

M - Como é que é ?

36b R - Como essas leituras feitas na oficina ajudaram a fazer o memorial?

M - (...) (...)

36c R - Como uma referência...

M - Sim, mais como uma referência, né?

37 R - Além dessas leituras que nós fizemos na oficina, que outras leituras tinha feito já?

M - Que eu me lembre, deixa ver (...) eu sei que tinha bastante leitura.

38 R - Não se lembra? Revista, jornal, livro... vamos ver. Bom, o que que costumava ler dentro do PEFJAT?

M - O que que eu costumava ler?

38b R - Jornal, revista...

M - Revista, mais que a gente trabalhava mais com revista. A gente pegava um texto pra ler.

39 R - E isso em que matéria? Português, história...

M - Português e às vezes em geografia.

40 R - E fora do PEFJAT o que costuma ler? Em casa, no trabalho, em outro lugar...

M - Ah, revista também. Jornal eu não leio. Mas no fim de semana assim eu leio o Correio.

41 R - E entre as leituras que as outras disciplinas, sem ser agora língua portuguesa, dessas outras disciplinas, teve alguma que te marcou? Vale tudo.

M - Não lembro.

42 R - Não lembra? Tá. Queria te perguntar também se frequenta biblioteca...

M - Não, muito pouco. Eu sou meio preguiçosa pra ler.

43 R - Mas tem alguma biblioteca perto de casa?

M - Não tem.

44 R - Assim já dificulta. E troca livro com alguém?

M - Também não. Eu tenho livro em casa. Tem uma coleção de livro do Machado de Assis que eu ainda não consegui ler ainda.

45 R - É, são livros bem difíceis, né? Mas são muito bons. Então tá. Lê jornais, revistas, o Correio do povo no fim de semana, revistas em geral, tá. Mas o que que tu gosta mesmo de ler?

M - Eu gosto mais de ler é romance.

45b R - Romance. Tá. E...

M - Eu lia muito aquela Daniele Steel. Mas agora tá meio caro.

46 R - E agora, falando do ensino de Português no PEFJAT. Como é que vê a leitura dentro desse ensino? Que coisas leram? Como é o ensino de leitura...

M - O ensino de leitura...

46b R - É, na aula de Língua Portuguesa.

M - É bom. Porque a gente consegue perceber os erros que a gente tem, porque é uma aula muito boa. Eu gosto muito de Língua Portuguesa e de Matemática, que são os mais difíceis mas é os que eu gosto.

46c R - Legal. E assim, mas como é que é leitura: é leitura em voz alta, é leitura de texto...

M - É leitura de texto. Ela passa por exemplo uma frase no quadro e aí a gente tem que criar um texto. Nem que seja pequenininho, né, mas aí a gente tem que desenvolver um texto.

46d R - Desenvolver a partir da frase?

M - É, ou então ela passa uma frase por metade e a gente tem que completar. *Isso aí é bom porque desenvolve.*

47 R - Desenvolve, faz a pessoa escrever. E depois do PEFJAT, tu vai te formar, e daí? Como é que vai continuar esse contato com a leitura?

M - Pois é. Aí eu vou ter que continuar, né?

47b R - Sem obrigação de resposta, mas...

M - Eu gostaria de continuar o segundo grau, mas eu não sei, eu acho muito difícil. Mas eu gostaria de continuar. Agora eu não sei se vai continuar o programa aqui, né?

48 R - Tem, tem segundo grau, tem o PEMJAT. Bom, que leituras feitas até hoje que lembra que foram mais importantes? Por quê?

M - Importantes porque elas tratavam de romance, né? Adoro ler. Esses livros... agora é que eu não tenho lido mais: Júlia, Sabrina. Esses romances água com açúcar, é assim que eu gosto de ler. Eu ia tarde da noite lendo.

49 R - Prende a atenção, né? São livros que prendem a atenção e fazem a pessoa ler até o final. E uma última pergunta...

M - Que eu, por exemplo, eu aprendi a ler mesmo foi assim, porque eu aprendi no primeiro grau, e aí eu passei pro segundo ano ginasial, aí eu parei de estudar. Recomecei agora com 52 anos. Aí então eu lia muito assim essas coisas, porque eu tinha vontade de ler, e fui desenvolvendo assim, lendo jornal. E aí depois que a gente passa a estudar mesmo é que a gente vê, eu vejo assim os livros que eu tenho, os cadernos de anotação, que eu escrevia, mas como tem coisa errada! Meu Deus do céu! A diferença das coisas erradas que a gente escrevia...

49b R - É verdade, só que isso não te preocupa tanto porque eu faço revisão de texto pra pessoal que tem tudo que é curso, né, doutorado, aí tem mais cursos que eu, e como aparece! Tá cheio de erro! Isso aí é a leitura.

M - Leitura desenvolve.

49c R - É a última pergunta pra gente fechar essa entrevista. Pra que que a leitura serve, na tua opinião, no teu dia-a-dia, nos teus valores, na tua vida em geral?

M - Na vida em geral? Bom, a leitura serve pra tudo, né? Sem ela a gente quase não vai a lugar nenhum. O aprendizado é por aí, né? Então, pro dia-a-dia, pra ler uma receita, escrever um bilhete pra alguém, ou deixar um recado, que hoje em dia não se usa quase, mas antes a gente usava muito isso.

50 R - Então é isso aí, Marli. Muito obrigado.

M - Eu é que agradeço a oportunidade de estar aqui falando contigo. Aprendi bastante contigo. Eu gostei bastante.